



**HAL**  
open science

# Formation professionnelle et cadre national des certifications en Tunisie : vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation

Fayçal Ben Brahim

► **To cite this version:**

Fayçal Ben Brahim. Formation professionnelle et cadre national des certifications en Tunisie : vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation. Education. Université Côte d'Azur, 2022. Français. NNT : 2022COAZ2029 . tel-04058012

**HAL Id: tel-04058012**

**<https://theses.hal.science/tel-04058012>**

Submitted on 4 Apr 2023

**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.



# THÈSE DE DOCTORAT

Formation professionnelle et cadre national des certifications en Tunisie : vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation

**Fayçal BEN BRAHIM**

Unité Propre de Recherche Centre Transdisciplinaire d'épistémologie de la littérature et des arts vivants (CTEL)

**Présentée en vue de l'obtention  
du grade de docteur en Sciences de  
l'éducation d'Université Côte d'Azur**

**Dirigée par** : Nicole Biagioli et Abdelmajid Naceur

**Soutenu le** : 14 décembre 2022

**Devant le jury, composé de :**

Daniel Bart, Professeur des Universités,  
Université de Lille

Sondess Sandoss Ben Abid-Zarrouk,  
Professeure des Universités, Université de Haute  
Alsace

Nicole Biagioli, Professeure des Universités  
émérite, Université Côte d'Azur

Abdelmajid Naceur, Professeur des Universités,  
Institut Supérieur de l'Éducation et de la  
Formation Continue - Tunis

# **Formation professionnelle et cadre national des certifications en Tunisie : vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation**

Jury :

Président du jury :

Daniel Bart, Professeur des universités, Université de Lille

Rapporteurs :

Daniel Bart, Professeur des universités, Université de Lille

Sondess Sandoss Ben Abid-Zarrouk, Professeure des Universités, Université de Haute Alsace

Nicole Biagioli, Professeure des Universités Émérite, Université Côte d'Azur

Abdelmajid Naceur, Professeur des Universités, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue – Tunis (Examineur)

# **Formation professionnelle et cadre national des certifications en Tunisie : vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation**

## **Résumé**

La formation professionnelle (FP) est un pilier du système de développement des ressources humaines en Tunisie et un levier du développement socioéconomique. Elle est censée assurer la disponibilité des qualifications sur le marché du travail tout en veillant à l'adaptation des compétences aux exigences de la société notamment en termes d'attitude et de comportement dans les différentes situations de la vie de l'individu. À partir de là, notre thèse a cherché à traiter la relation entre le développement des compétences au sein du dispositif de la FP en Tunisie, et le cadre national des certifications. Ce dernier est un outil de régulation des qualifications qui favorise leur transparence et lisibilité auprès des jeunes et des employeurs. Il est également un mécanisme d'assurance qualité des certifications qui permet la comparabilité des qualifications et la mobilité professionnelle locale et internationale des individus au sein d'un même secteur ou de différents secteurs d'emploi.

Dans notre recherche, nous avons établi un modèle de compétence intégrant cognition et conation. Nous avons prévu pour l'analyse de ce modèle de compétence, les variables « prise de décision », « littératie » et « compétences professionnelles » associées à la dimension cognitive et la variable « estime de soi » pour la dimension conative. Outre ces deux composantes, nous avons complété notre modèle de compétence visé par une composante « esprit entrepreneurial » que nous avons jugée incontournable aujourd'hui dans la FP.

Ce modèle de compétence a été l'objet central de notre recherche du point de vue conception et étude sur le terrain. En effet, conceptuellement nous l'avons considéré comme le constituant principal du triangle de la formation, l'entité que nous avons conçue pour représenter et schématiser l'environnement global de la formation. Cette entité que nous avons baptisée également « schéma 3E » fait intervenir trois acteurs dans l'opération de formation : l'Établissement de formation, l'État et l'Entreprise. L'opération de formation est réalisée en interaction par les trois acteurs cités, en trois phases qui sont la détermination des attentes du milieu du travail en compétences, la conception et la mise en œuvre de la formation. Expérimentalement, nous avons mené sur la base du modèle de compétence, une enquête de terrain avec 506 apprenants et des entretiens semi-directifs avec sept apprenants pour analyser les différents items qui constituent et influencent chacune des dimensions cognitive, conative et entrepreneuriale étudiées.

L'hypothèse principale que nous avons posée consiste à stipuler que l'incohérence des éléments constitutifs du triangle de la formation génère l'inadaptation du CNC. C'est ce que nous avons confirmé par les résultats de notre expérimentation. Cette confirmation devrait inciter les décideurs et les responsables du dispositif de la FP en Tunisie à réunir les conditions d'efficacité et de qualité de la formation dans les trois phases susmentionnées conformément à un modèle

de compétence approprié par toutes les parties prenantes. Ils devraient œuvrer à assurer des résultats d'apprentissage livrés par le dispositif de formation en adéquation avec le CNC et ses descripteurs qui devraient être à leur tour en symbiose avec le modèle de compétence à mettre en place.

Les résultats de notre travail ont montré qu'actuellement les items « prise de décision », « estime de soi » et « littératie » sont à l'origine de l'incohérence du modèle de compétence adopté et méritent d'être reconsidérés par les responsables de formation avant de penser à l'amélioration du contenu du CNC. Ce dernier, en l'état actuel, est inadapté à cause de l'incohérence des composantes du modèle de compétence et globalement des éléments constitutifs du triangle de la formation. Cependant nous pensons que le CNC tunisien est capable d'évoluer en vue d'apporter une meilleure réponse aux exigences de l'environnement de formation et du milieu du travail.

**Mots-clefs :** formation professionnelle, CNC, compétence, qualification, cognition, conation

# **Vocational education training and national qualifications framework in Tunisia: towards a model of competence incorporating cognition and conation**

## **Abstract**

The Vocational training (VT) is a pillar of the human resources development system in Tunisia and a lever for socio-economic development. It is intended to ensure the availability of competences on the labour market, while at the same time ensuring that competences are adapted to the demands of society, particularly in terms of attitudes and behaviour in different situations of the individual's life. From there, our thesis sought to address the relationship between the development of competences within the VT system in Tunisia, and the National Qualifications Framework (NQF). The latter is a tool for regulating qualifications that promotes their transparency and readability among young people and employers. It is also a quality assurance mechanism for qualifications which allows comparability of qualifications and local and international occupational mobility of individuals within the same or different sectors of employment.

In our research, we developed a competence model incorporating cognition and conation. For the analysis of this competence model, we have included the variables "decision-making", "literacy" and "job skills" associated with the cognitive dimension and the variable "self-esteem" for the conative dimension. In addition to these two components, we have completed our competence model with an "entrepreneurial spirit" component that we considered essential today in the VT.

This model of competence has been the central focus of our research from the viewpoint of design and field study. In fact, conceptually we have considered it as the main constituent of the training triangle, the entity that we have designed to represent and schematize the global training environment. This entity, which we have also called «Schéma 3E» involves three actors in the training operation: the Training Institution (Établissement de formation), the State (État) and the Company (Entreprise). The training operation is carried out in interaction by the three actors mentioned, in three phases which are the determination of the workplace expectations in competencies, the design and the implementation of the training. Experimentally, we conducted on the competence model basis, a field survey with 506 learners and semi-directional interviews with seven learners to analyse the various items that constitute and influence each of the cognitive, conative and entrepreneurial dimensions studied.

The main hypothesis we have put forward is that the inconsistency of the training triangle components generates the inadequacy of the NQF. This is confirmed by the results of our experiment. This confirmation should encourage decision-makers and those responsible for the VT system in Tunisia to meet the conditions for the effectiveness and quality of training in the three phases mentioned above in accordance with a competence model appropriated by all stakeholders. They should work to ensure learning outcomes delivered by the training system

in line with the NQF and its descriptors, which should in turn be in symbiosis with the competence model to be put in place.

The results of our work have shown that currently the items “decision-making”, “self-esteem”, and “literacy” are at the origin of the inconsistency of the competence model adopted and deserve to be reconsidered by the training managers before thinking about improving the content of the NQF. The latter, as it stands, is inadequate because of the inconsistency between the components of the competence model and the overall training triangle components. However, we believe that the Tunisian NQF can evolve in order to provide a better response to the needs of the training environment and the workplace.

**Keywords:** vocational training, NQF, competence, qualification, cognition, conation

# Dédicace

À ma mère, rien que la saveur de ton thé me dote d'une force de réflexion qui me fait toujours penser à ton amour et ta douceur. Je te dois la reconnaissance de tes sacrifices toute ma vie ;

À mes fils Kacem et Adem qui m'ont encouragé par la spontanéité et l'innocence enfantines et leur amour chaque fois qu'ils me demandaient le nombre de chapitres que j'ai fini de rédiger !

À mon père feu Belkacem présent en moi, dans et entre les lignes de ma thèse.

À ma femme Hanen présente dans certaines de mes conversations Skype avec ma directrice de thèse. Tu m'as toujours appuyé et supporté. Certaines de mes conversations interféraient avec les tiennes quand on travaillait ensemble en pleine période de la pandémie Covid 19. J'ai supporté ton bruit professionnel qui s'est mélangé avec mon bruit scientifique dans notre foyer familial.

À mes filles, ma belle plante Lina qui m'a aidé en particulier dans la transcription des entretiens, mon trésor Kenza qui s'est jointe à elle pour m'installer le logiciel SPSS, et mon étoile Rodaina qui m'a préparé inlassablement de bons cafés qui me donnaient concentration, détente et inspiration.

Sans vous tous, ce travail serait inachevé. Merci infiniment !



# Remerciements

Je tiens à remercier vivement ma Professeure Madame Nicole Biagioli qui, depuis notre première rencontre via Skype, en janvier 2017, n'a cessé de m'orienter vers les meilleures pistes de travail afin de mener à terme ma thèse. Elle a été l'encadreur qu'on ne pouvait convaincre qu'à travers des idées justifiées et une réflexion argumentée. Elle a réussi à enraciner en moi, comme chez tant d'autres doctorants, la persévérance et l'abnégation sur le chemin épineux de la recherche. Elle a été également pour moi un vrai coach et une enseignante quand il le fallait notamment quand j'étais confronté à certaines thématiques avec lesquelles je n'étais pas familiarisé comme l'analyse du récit et l'analyse conversationnelle. J'ai apprécié particulièrement son humilité et sa modestie. Je lui suis très reconnaissant.

Je remercie mon Professeur Monsieur Abdelmajid Naceur qui a été la première personne à m'accueillir lors de la formulation de mon sujet de thèse. Je le remercie pour avoir accepté de m'encadrer dans sa réalisation ainsi que pour m'avoir appuyé dans tous mes efforts de travail théorique et expérimental durant une période de six ans. J'ai été également ravi d'assister à plusieurs séminaires de recherche et de formation organisés au sein de l'ISEFC dont le staff enseignant et le personnel d'appui, notamment Madame Moufida Khedri, mérite des remerciements particuliers. Je la remercie vivement pour l'accueil chaleureux qu'elle réserve aux doctorants en les orientant et les assistant dans la résolution de leurs soucis administratifs et pédagogiques.

Je remercie très vivement Madame Sondess Sandoss Ben Abid-Zarrouk et Monsieur Daniel Bart, Professeurs des universités, qui, malgré leurs lourdes charges universitaires, m'ont fait l'honneur d'évaluer ce travail de thèse et de faire partie du jury. C'est un honneur pour moi d'avoir des membres du jury aussi prestigieusement connus.

Mes remerciements vont également à Monsieur le Professeur René Lozi avec lequel j'ai eu des discussions qui m'ont rappelé mes années d'étude à l'école d'ingénieurs de Tunis (ENIT) et l'ENSAM de Paris où les mathématiques étaient la matière prédominante dans le contenu scientifique que nous recevions. Aussi, je remercie Mesdames les Professeures Odile Gannier et Alice De Georges qui étaient les membres de mon comité de suivi de thèse à trois reprises et n'ont épargné aucun conseil à me donner pour la bonne marche de mon travail de recherche.

Je n'oublie pas d'adresser mes remerciements aux apprenants et aux collègues des centres de formation que j'ai couverts par mon travail de terrain (pré-enquête, enquête et entretiens semi-directifs). Ils ont tous été formidables, sans exception, les apprenants en premier lieu, et en second lieu les formateurs, les coordinateurs techniques, les directeurs, les cadres et les assistantes. Je cite parmi eux certains de mes amis qui ont été exceptionnels dans leur assistance : Anis Jelassi, Hédi Hdidar, Fethi Boughanmi, Karim Kchok, Arbi Ben Abdallah, Samir Chmissi, Marouen Ben Othmen, Hajer Ben Salem, Wissem Bannour, Ahmed Abdelmoula, Sami Belhaj, Anis Guelbi et Chahine Mahfoudh. Je suis aussi reconnaissant à l'égard de toutes les autres personnes qui ont facilité la réalisation de mon travail expérimental.

Enfin, je remercie mon ami Walid Zrelli qui m'a toujours encouragé dans les moments difficiles et ma sœur Noura qui m'a prêté à un moment donné son laptop pour stocker mon travail. En

contrepartie, elle aura après la soutenance tout le package emmagasiné que je lui laisserai comme cadeau et témoignage de reconnaissance.

Merci enfin à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à cet aboutissement et je m'excuse pour toute éventuelle omission.

## Sommaire

<b>Résumé en français</b>	<b>p. 3</b>
<b>Résumé en anglais</b>	<b>p. 5</b>
<b>Dédicace</b>	<b>p. 7</b>
<b>Remerciements</b>	<b>p. 8</b>
<b>Sommaire</b>	<b>p. 10</b>
<b>Table des matières</b>	<b>p. 11</b>
<b>Introduction générale</b>	<b>p. 22</b>
<b>Première Partie</b>	<b>p. 31</b>
<b>Contexte de la formation professionnelle en Tunisie</b>	
<b>Introduction de la première partie</b>	<b>p. 32</b>
<b>Conclusion de la première partie</b>	<b>p. 146</b>
<b>Deuxième Partie</b>	
<b>Cadre théorique</b>	<b>p. 149</b>
<b>Introduction de la deuxième partie</b>	<b>p. 150</b>
<b>Conclusion de la deuxième partie</b>	<b>p. 299</b>
<b>Troisième Partie</b>	
<b>Étude expérimentale</b>	<b>p. 301</b>
<b>Introduction de la troisième partie</b>	<b>p. 302</b>
<b>Conclusion de la troisième partie</b>	<b>p. 408</b>
<b>Conclusion générale</b>	<b>p. 411</b>
<b>Bibliographie générale</b>	<b>p. 420</b>
<b>Annexes</b>	<b>p. 443</b>

## Table des matières

Introduction générale .....	22
<b>Première Partie : Contexte de la formation professionnelle en Tunisie</b> .....	<b>31</b>
Introduction de la première partie .....	32
Chapitre I.....	34
Histoire de la formation professionnelle en Tunisie jusqu'à 2008 .....	34
I.1. Paysage des métiers jusqu'à la fin du XIXème siècle .....	34
I.2. L'enseignement professionnel à l'époque de la colonisation .....	35
I.2.1. Aperçu sur la vie socio-économique sous le protectorat .....	35
I.2.2. Le système éducatif pendant la période du protectorat français .....	36
I.3. La formation professionnelle après l'indépendance .....	40
I.3.1. Politique sociale et économique et place privilégiée de l'éducation après l'indépendance .....	40
I.3.2. Structure et caractéristiques du système éducatif après l'indépendance.....	42
I.3.3. Genèse de la formation professionnelle en Tunisie, décret de 1956.....	44
I.3.3.1. Publication du décret beylical relatif à la formation professionnelle .....	45
I.3.3.2. Commentaires sur le décret du 12 janvier 1956 relatif à la formation professionnelle .....	45
I.3.4. Institutionnalisation de la formation professionnelle durant les années 60, 70 et 80.....	47
I.3.4.1. D'un conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi en 1964 à un office de la formation professionnelle et de l'emploi en 1967 .....	47
I.3.4.2. Création des offices chargés de la formation professionnelle et de l'emploi.....	48
I.4. Une quinzaine d'années sous l'égide de la loi d'orientation de la formation professionnelle de 1993.....	50
I.4.1. Apports de la loi d'orientation de 1993 .....	50
I.4.2. Fonctionnement du système d'homologation et d'équivalence des diplômes depuis 1994 .....	54
I.4.3. Aperçu général sur le fonctionnement du dispositif national de la formation professionnelle depuis 1993 .....	55
I.4.4. Deux temps d'évolution du système de la formation professionnelle dans la période 1993-2008.....	57
I.4.4.1. 1 <sup>er</sup> temps 1993-2003.....	57
I.4.4.2. 2 <sup>ème</sup> temps 2004-2008.....	59
I.4.5. Commentaires sur les évaluations du programme MANFORME .....	60

I.5. La loi 2008-10 relative à la formation professionnelle et la révolution du peuple tunisien en 2010.....	62
I.5.1. Conjoncture de publication de la loi 2008-10 : au croisement d'un régime déchu et d'une démocratie naissante .....	62
I.5.2. Analyse des dispositions de la loi 2008-10.....	62
I.5.3. Commentaires à propos du titre 5 relatifs aux référentiels, à l'évaluation et à la certification.....	66
I.6. Conclusion .....	67
I.7. Bibliographie du chapitre I .....	70
Chapitre II .....	72
Genèse du cadre national des certifications en Tunisie .....	72
II.1. Historique du CNC en Tunisie .....	72
II.1.1. Déclenchement du projet d'un CNC en 2006.....	73
II.1.2. Mise en œuvre et résultats du projet d'élaboration de la CNQ en Tunisie.....	76
II.1.2.1. Clarification des concepts et objectifs du CNC .....	77
II.1.2.2. Bases du travail et démarche poursuivie par l'équipe du projet .....	78
II.1.2.3. Démarche technique d'élaboration de la grille (7 niveaux, 4 descripteurs) par l'équipe restreinte du projet.....	80
II.1.2.3.1. Définition de la grille à sept niveaux d'activité professionnelle.....	80
II.1.2.3.2. Définition des quatre descripteurs des résultats d'apprentissage.....	80
II.1.2.3.3. Renseignement de la grille des niveaux d'activité professionnelle .....	82
II.1.2.4. Finalisation de la matrice (niveaux, descripteurs) et élaboration du texte juridique	83
II.1.2.4.1. Nature des savoirs et savoir-faire et comportement ajoutés à chaque niveau d'activité.....	84
II.1.2.4.2. Élaboration de la CNQ et structure du texte juridique la régissant : nouveautés par rapport aux textes usuels .....	86
II.1.2.4.3. Validation, publication et gouvernance de la CNQ .....	87
II.1.2.4.4. Questions en suspens ou problèmes à résoudre par rapport à la CNQ.....	89
II.2. Situation actuelle de la CNQ en Tunisie .....	93
II.2.1. Démarrage de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ en novembre 2012 .....	94
II.2.2. Mise en veilleuse de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ jusqu'à aujourd'hui .....	95
II.2.3. Nouvelle structuration de la réforme du dispositif de la formation professionnelle et faible articulation avec la loi de 2008 .....	96
II.2.3.1. Abandon de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ et indécision par rapport aux autres alternatives.....	96
II.2.3.2. Faible articulation entre la mise en œuvre de la CNQ et l'ingénierie des diplômes	97

II.3. Conclusion .....	99
II.4. Bibliographie du chapitre II .....	102
Chapitre III .....	103
Mondes du travail et de la formation en Tunisie .....	103
III.1. Monde du travail .....	103
III.1.1. Organisation du travail .....	104
III.1.1.1. Typologie des entreprises économiques en Tunisie .....	104
III.1.1.2. Notion de « bassin d'emploi » .....	108
III.1.1.3. Histoires de vie ou études de cas .....	110
III.1.1.3.1. Histoires issues de l'entourage familial .....	110
III.1.1.3.2. Histoires issues du voisinage .....	112
III.1.1.3.3. Histoires issues de l'entourage local .....	113
III.1.2. Les besoins du pays en qualifications .....	115
III.1.2.1. Les secteurs économiques porteurs et employeurs .....	115
III.1.2.2. Les secteurs économiques en veillesse .....	121
III.1.2.3. Problèmes d'emploi .....	121
III.1.3. Marché du travail à l'étranger : opportunités offertes aux Tunisiens .....	125
III.1.3.1. Caractéristiques de l'emploi dans les pays africains et position de la Tunisie .....	125
III.1.3.2. Opportunités offertes aux Tunisiens à l'étranger .....	127
III.2. Monde de la formation .....	128
III.2.1. Politique de la formation .....	128
III.2.1.1. La politique dictée par le programme MANFORME .....	129
III.2.1.2. La politique adoptée en 2009 .....	130
III.2.1.3. La politique adaptée aux principes de la constitution de 2014 .....	131
III.2.2. Système de la formation professionnelle en Tunisie .....	132
III.2.2.1. Le secteur public de la formation professionnelle .....	132
III.2.2.1.1. Le Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFPE) .....	132
III.2.2.1.2. Les organismes sous tutelle du MFPE .....	133
III.2.2.1.3. Les organismes sous la cotutelle pédagogique du MFPE et de leur ministère .....	137
III.2.2.2. Le secteur privé de la formation professionnelle .....	138
III.2.2.3. Le secteur associatif et les autres opérateurs de la FP .....	139
III.2.2.3.1. Les centres relevant du ministère des affaires sociales (MAS) .....	139
III.2.2.3.2. Centres relevant du ministère des affaires de la femme et de la famille et de l'enfance (MAFFE) .....	140
III.2.2.3.3. Le village d'enfants SOS Gammarth .....	140
III.2.2.3.4. Centre de formation et de réhabilitation des non-voyants (CFHN) .....	141

III.2.2.3.5. Centres intégrés dans les entreprises .....	141
III.2.2.3.6. Associations de la société civile .....	141
III.3. Conclusion.....	144
III.4. Bibliographie du chapitre III.....	145
Conclusion de la première partie .....	146
<b>Deuxième Partie : Cadre théorique .....</b>	<b>149</b>
Introduction de la deuxième partie.....	150
Chapitre IV.....	153
Modèles et approches de gouvernance, gestion et référencement des certifications .....	153
IV.1. Tronc commun dans la décision de mettre en place un CNC.....	154
IV.1.1. Transition d'un système de qualification à un cadre national des certifications .....	155
IV.1.2. Rôle principal et objectifs d'un CNC.....	157
IV.1.2.1. Objectifs stratégiques d'un CNC.....	158
IV.1.2.2. Objectifs spécifiques d'un CNC.....	159
IV.1.3. Concepts clés d'un CNC .....	163
IV.2. Aperçu sur les principales approches d'élaboration d'un CNC.....	164
IV.2.1. Vue globale de l'échantillon choisi et catégorisation .....	165
IV.2.1.1. Présentation de l'échantillon et argumentation : aperçu sur les 14 cas étudiés....	165
IV.2.1.2. Catégorie 1 : les pionniers, le cas du Royaume-Uni .....	167
IV.2.1.3. Catégorie 2 : les héritiers, le cas de la France .....	170
IV.2.1.4. Catégorie 3 : les europhiles, le cas de l'Allemagne .....	173
IV.2.1.5. Catégorie 4 : les eurolâtres, cas de la CFB, du Maroc et de la Serbie.....	175
IV.2.2. Discussion des approches présentées : approche classique de la construction d'un CNC .....	177
IV.3. Nouvelle approche de construction d'un CNC.....	179
IV.3.1. Soubassements théoriques de la proposition : qu'est ce qui manque au modèle tunisien ? .....	180
IV.3.1.1. Du point de vue processus d'élaboration d'un CNC.....	180
IV.3.1.2. Du point de vue système de qualification .....	181
IV.3.1.3. Prise en compte de l'élément « apprenant » dans la conception d'un CNC.....	183
IV.3.2. Approche entre expertise et recherche .....	184
IV.3.2.1. Raisons de l'approche expérimentale.....	185
IV.3.2.2. Axes de réflexion sur l'ingénierie de conception des CNC .....	185

IV.4. Articulation entre CNC et compétence ou construction de la compétence en référence à un CNC.....	186
IV.4.1. Compétence versus type d'intelligence.....	187
IV.4.2. Interaction RA, compétence et intelligence, et évaluation.....	187
IV.4.3. Positionnement ou référencement des certifications dans le CNQ.....	188
IV.5. Conclusion .....	189
IV.6. Bibliographie du Chapitre IV .....	191
Chapitre V .....	193
La compétence : concepts et modèles .....	193
V.1. Concepts liés à la compétence (qualification, certification, résultats d'apprentissage...)	194
V1.1. Selon la littérature dans l'espace européen .....	194
V1.1.1. Terminologie et concepts véhiculés par le CEDEFOP.....	195
V.1.1.2. Évolution des concepts et révision du CEC en 2017.....	199
V.1.1.3. Tableau récapitulatif des définitions des concepts liés à la « compétence », inspirées principalement de la littérature du CEDEFOP .....	202
V.1.1.4. Subdivision ou décomposition de la « compétence » en compétences élémentaires .....	205
V.1.1.5. Terminologie et concepts par pays .....	206
V.1.1.5.a. France .....	206
V.1.1.5.b. Allemagne.....	209
V.1.1.5.c. Suisse .....	209
V.1.1.5.d. Belgique.....	210
V.1.1.5.e. Serbie .....	212
V.1.1.2.f Angleterre, Écosse, Pays de Galles et Irlande du Nord.....	213
V.1.2. Selon la littérature dans l'espace anglophone .....	214
V.1.2.1 Notion de compétence au Royaume-Uni.....	214
V.1.2.3. « <i>Competence</i> » versus « <i>competency</i> » .....	217
V.1.3. Selon la littérature canadienne .....	218
V.1.4. Selon la terminologie adoptée dans le contexte tunisien.....	220
V.2. Modélisation de la compétence et articulation avec les modèles d'action ..	224
V.2.1. Principaux modèles usuels de compétence(s) .....	225
V.2.1.1. Quelques modèles européens.....	225
V.2.1.1.a. De Piaget à Pastré : le modèle de Coulet .....	225
V.2.1.1.b. Modèle de Le Boterf.....	226
V.2.1.1.c. Modèle de Zarifian.....	226
V.2.1.1.d. Modèle de Mulder pour une vie future .....	227



V.2.1.2. Quelques modèles canadiens .....	228
V.2.1.2.a. Modèle de Paquette.....	229
V.2.1.3. Quelques modèles américains .....	230
V.2.1.3.a. Modèle de Teodorescu et Binder .....	230
V.2.1.3.b. Modèle de Tucker et Cofsky .....	230
V.2.1.3.c. Modèle de McGrew .....	231
V.2.2. Vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation.....	233
V.2.2.1. Quelle action du diplômé de la FP en Tunisie ? Proposition d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation .....	234
V.2.2.2. Articulation du modèle de la compétence avec le modèle de l'action.....	237
V.2.2.2.a. Aperçu sur les modèles d'action .....	238
V.2.2.2.b. Articulation entre les modèles de compétence et d'action à travers les principes directeurs de l'action .....	241
V.2.2.3. Cognition et variables de comportement : compétences professionnelles, littératie et prise de décision .....	242
V.2.2.4. Conation et variable d'attitude : estime de soi.....	243
V.3. Conclusion.....	244
V.4. Bibliographie du Chapitre V .....	246
Chapitre VI.....	252
Le triangle de la formation.....	252
VI.1 Composantes et acteurs du triangle de la formation .....	253
VI.1.1. Phase de détermination des attentes du milieu du travail en compétences/qualifications .....	254
VI.1.1.1. À l'échelle macroscopique .....	254
VI.1.1.2. À l'échelle microscopique.....	255
VI.1.1.2.a. La méthode ETED.....	255
VI.1.1.2.b. La méthodologie TREE de l'OIT .....	256
VI.1.1.2.c. Le module TRIE de l'OIT .....	257
VI.1.1.2.d. La méthode d'analyse de la situation de travail selon l'APC.....	259
VI.1.1.2.e. Autres méthodes ou approches de détermination des besoins en compétences .....	261
VI.1.1.2.f. Analyse du travail selon Pastré et didactique professionnelle .....	263
VI.1.2. Phase de conception de la formation utilisant un modèle de compétence .....	264
VI.1.2.1. Élaboration des programmes de formation selon l'APC québécoise .....	264
VI.1.1.2.a. Le projet de formation .....	265
VI.1.1.2.b. Le programme d'études.....	266
VI.1.1.2.c. Les guides d'accompagnement.....	268
VI.1.2.2. Élaboration des normes actuelles de formation en Tunisie .....	268

VI.1.2.2.a. Structure de la norme de formation ou de diplôme .....	268
VI.1.2.2.b. Le référentiel de certification (RC) .....	269
VI.1.2.2.c. Le référentiel de formation (RF) .....	269
VI.1.3. Phase de mise en œuvre de la formation.....	270
VI.1.3.1. Application de l'APC originale.....	271
VI.1.3.2. Scénario d'application du package selon la version tunisienne .....	271
VI.2. Étude comparative de la version tunisienne et de la version standard de l'APC.....	272
VI.2.1. Comparaison des contenus des packages et de leurs usages.....	273
VI.2.2. Comparaison des entités principales opposables au CNC .....	275
VI.2.3. Question de l'ampleur et de types des compétences et notion du CCP .....	276
VI.3. Articulation du modèle de compétence avec le CNC .....	279
VI.3.1. Étude de la configuration dynamique du triangle de la formation.....	279
VI.3.2. Extraction de la compétence/qualification à partir du triangle de la formation et écriture de son énoncé .....	282
VI.3.2.1. Schématisation de la compétence et du CNC dans le triangle de la formation ....	282
VI.3.2.2. Écriture de l'énoncé de la compétence conçue (CD) .....	283
VI.4. Éducation entrepreneuriale en relation avec la FP .....	286
VI.4.1. État des lieux de l'éducation entrepreneuriale en Tunisie .....	287
VI.4.2. Un EFP entreprenant au sein du triangle de la formation .....	288
VI.4.3. Articulation de l'apprentissage entrepreneurial selon EntreComp avec le modèle de compétence .....	291
VI.5. Conclusion .....	295
VI.6. Bibliographie du chapitre VI .....	296
Conclusion de la deuxième partie .....	299
<b>Troisième Partie : Étude expérimentale.....</b>	<b>301</b>
Introduction de la troisième partie .....	302
Chapitre VII.....	304
Méthodologie et recueil de données.....	304
VII.1. Phase préparatoire de l'enquête : la pré-enquête.....	305
VII.1.1. Démarche poursuivie pour l'élaboration des questionnaires.....	305
VII.1.1.1. Fondements et objectifs des questionnaires élaborés.....	306
VII.1.1.2. Sources d'inspiration pour l'élaboration des questionnaires .....	307
VII.1.2. Finalisation du questionnaire de la pré-enquête .....	309
VII.1.3. Déroulement de la pré-enquête et de l'enquête définitive .....	309
VII.1.3.1. Représentativité de l'échantillon des apprenants enquêtés .....	309

VII.1.3.2. Conditions de passation de la pré-enquête et de l'enquête définitive .....	313
VII.1.4. Résultats de la pré-enquête et décision de procéder à des entretiens semi-directifs .....	313
VII.1.4.1. Résultats relatifs à la forme du questionnaire .....	313
VII.1.4.2. Résultats du traitement spécifique de dix grandes questions .....	314
VII.1.4.3. Conclusions tirées de la réalisation de la pré-enquête .....	319
VII.2. Phase des entretiens semi-directifs .....	320
VII.2.1. Déroulement des entretiens semi-directifs .....	321
VII.2.1.1. Conditions de réalisation des interviews .....	321
VII.2.1.2. Questions posées lors de l'entretien semi-directif .....	321
VII.2.1.3. Choix des candidats à l'entretien semi-directif .....	323
VII.2.2. Analyse des résultats des entretiens semi-directifs .....	324
VII.2.2.1. Analyse globale des entretiens semi-directifs .....	324
VII.2.2.1.a. Description du profil de chacun des interviewés .....	325
VII.2.2.1.b. Résultats portant sur les quatre thèmes de l'entretien .....	326
VII.2.2.1.c. Résultats portant sur la littératie et l'esprit entrepreneurial .....	330
VII.3. Phase de l'enquête définitive .....	338
VII.3.1. Élaboration de la version finale du questionnaire .....	338
VII.3.2. Recueil, description et catégorisation des données .....	342
VII.3.2.1. Construction du fichier de données et description des variables .....	342
VII.3.2.1.a. Effet des non-réponses sur la fiabilité des données et premières interprétations .....	342
VII.3.2.1.b. Sensibilité des tests sur les variables et premières interprétations .....	344
VII.3.2.2. Catégorisation des variables et données versus nos propositions .....	345
VII.4. Conclusion .....	348
VII.5. Bibliographie du chapitre VII .....	350
Chapitre VIII .....	351
Traitement et analyse des résultats .....	351
VIII.1. Analyse quantitative : résultats et discussion .....	352
VIII.1.1. Résultats au niveau des composantes du modèle de compétence .....	352
VIII.1.1.1. Résultats relatifs à la sous-composante « estime de soi » .....	353
VIII.1.1.1.a. Analyse des variables choisies et de leur effet sur la variable résultante « TOTAL Estime de Soi » .....	354
VIII.1.1.1.b. Analyse des variables choisies et de leur effet sur la variable résultante « SecondTOTestimeSoi » .....	363
VIII.1.1.1.c. Croisement des variables qualitatives .....	366
VIII.1.1.1.e. Utilisation de la méthode d'analyse en composantes principales (ACP) .....	370

VIII.1.1.2. Résultats relatifs à la sous-composante « prise de décision ».....	374
VIII.1.1.3. Résultats relatifs à la sous-composante « littératie et compétences professionnelles ».....	378
VIII.1.1.3.a. Analyse et interprétations portant sur les « compétences professionnelles » .....	378
VIII.1.1.3.b. Analyse et interprétations portant sur les « compétences numériques » ....	379
VIII.1.1.3.c. Analyse et interprétations sur la « littératie » .....	382
VIII.1.1.4. Résultats relatifs à la sous-composante « Esprit entrepreneurial ».....	385
VIII.1.1.5. Résumé des résultats quantitatifs relatifs au modèle de compétence .....	387
VIII.1.2. Résultats au niveau des descripteurs de la CNQ .....	388
VIII.1.2.1. Résultats relatifs au descripteur « complexité » .....	388
VIII.1.2.2. Résultats relatifs au descripteur « autonomie » .....	389
VIII.1.2.3. Résultats relatifs au descripteur « responsabilité ».....	391
VIII.1.2.4. Résultats relatifs au descripteur « adaptabilité » .....	391
VIII.1.2.5. Résultats relatifs au descripteur « savoirs ».....	392
VIII.1.2.6. Résultats relatifs au descripteur « savoir-faire et comportement ».....	392
VIII.1.2.7. Résumé des résultats quantitatifs relatifs au CNC tunisien .....	393
VIII.2. Analyse qualitative : résultats et discussion.....	393
VIII.2.1. Discussion et interprétation relatives aux descripteurs de la CNQ .....	393
VIII.2.1.1. Étude et interprétations qualitatives relatives aux trois descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité ».....	394
VIII.2.1.1.a. Évaluation qualitative du descripteur « autonomie ».....	394
VIII.2.1.1.b. Évaluation qualitative du descripteur « responsabilité » .....	395
VIII.2.1.1.c. Évaluation qualitative du descripteur « adaptabilité » .....	396
VIII.2.2. Discussion, interprétation et retour sur le modèle de compétence .....	396
VIII.2.2.1. Étude et interprétations qualitatives relatives aux sous-composantes « estime de soi », « prise de décision », « compétences professionnelles et littératie » et « esprit entrepreneurial ».....	397
VIII.2.2.1.a. Évaluation qualitative de la sous-composante « estime de soi » .....	397
VIII.2.2.1.b. Évaluation qualitative de la sous-composante « prise de décision » .....	397
VIII.2.2.1.c. Évaluation qualitative de la sous-composante « compétences professionnelles et littératie ».....	398
VIII.2.2.1.d. Évaluation qualitative de la sous-composante « esprit entrepreneurial » ...	400
VIII.3. Confrontation des résultats des analyses quantitative et qualitative .....	401
VIII.3.1. Récapitulatif des résultats et retour sur les contraintes et limites du CNC tunisien .....	401
VIII.3.2. Récapitulatif des résultats et retour sur le modèle de compétence.....	402
VIII.3.3. Confirmation des prémices d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation .....	403

VIII.3.4. Confirmation des prémices d'une nouvelle approche de construction d'un CNC.....	404
VIII.4. Conclusion.....	406
VIII.5. Bibliographie du chapitre VIII.....	407
Conclusion de la troisième partie.....	408
Conclusion générale .....	411
Bibliographie générale .....	420
Liste des Figures .....	430
Liste des Tableaux.....	432
Liste des sigles et abréviations.....	435
<b>ANNEXES .....</b>	<b>443</b>
Liste des Annexes (Contenus et Objectifs).....	444
Annexe 1 : MEF, Glossaire de la CNQ-Tunisie Glossaire de la CNQ-Tunisie...	448
Annexe 2 : Grille/descripteur - niveaux d'activités (Document de travail).....	451
Annexe 3 : Tableau de comparaison des cadres nationaux de qualifications.....	464
Annexe 4 : L'identifiant unique de l'apprenant .....	496
Annexe 5 : Glossaire GIZ, 2008 .....	498
Annexe 6 : Méthodologie RMC, 2009.....	502
Annexe 7 : Extrait de 2 exemples de présentation d'un O.C et d'un O.S.....	509
Annexe 8 : Questionnaire initial utilisé dans la phase de la pré-enquête.....	516
Annexe 9 : Guide de personnes ressources acteurs de la passation du questionnaire définitif.....	537
Annexe 10 : Tableau VII.6 : Analyse des résultats des entretiens semi-directifs par thème .....	538
Annexe 11 : Tableau VII.7 : Analyse de la composante « Esprit entrepreneurial » à partir des entretiens semi-directifs avec les apprenants .....	549
Annexe 12 : Questionnaire final utilisé dans la phase de l'enquête définitive ....	562
Annexe 13 : Traitement de la variable : Estime de soi .....	581
Annexe 14 : États de sortie SPSS pour l'estime de soi.....	585
Annexe 15 : Résultats de l'analyse des composantes principales (avec un nombre de facteurs fixé à 3).....	595
Annexe 16 : États de sortie SPSS pour la prise de décision .....	602
Annexe 17 : Barème de notation des items relatifs à l'élément « Prise de décision »/Fiche de correction .....	607

Annexe 18 : Fiabilité du test relatif à la prise de décision .....	609
Annexe 19 : Caractéristiques statistiques de la variable « confiance » .....	610
Annexe 20 : Tableaux croisés portant sur la confiance en soi .....	611
Annexe 21 : Barème empirique des scores relatifs aux compétences numériques .....	617
Annexe 22 : États de sortie SPSS pour les compétences numériques .....	618
Annexe 23 : Fiabilité du test relatif aux compétences numériques .....	624
Annexe 24 : Analyse factorielle : Résultats de l'ACP .....	625
Annexe 25 : Tableau des 53 (Tab. VIII.25) variables et états de sortie SPSS pour la littératie.....	628
Annexe 26 : Résultats de l'analyse des composantes principales (sans et avec fixation du nombre de facteurs) .....	641
Annexe 27 : États de sortie SPSS pour l'esprit entrepreneurial.....	651
Annexe 28 : États de sortie SPSS pour le descripteur « complexité ».....	662
Annexe 29 : États de sortie SPSS pour le descripteur « autonomie ».....	666
Annexe 30 : États de sortie SPSS pour le descripteur « responsabilité » .....	669
Annexe 31 : États de sortie SPSS pour le descripteur « adaptabilité ».....	672
Annexe 32 : Grille d'appréciation des descripteurs par rapport aux éléments de contenu des entretiens .....	674

# Introduction générale

La Tunisie est un pays qui jouit d'une appartenance géographique, historique et civilisationnelle riche et diversifiée. Cette richesse et cette diversité ont influencé plusieurs de ses secteurs socio-économiques et culturels, en particulier celui de l'éducation et de la formation. Ce qui nous préoccupe dans cette étude doctorale est précisément le dispositif tunisien de la formation professionnelle (désormais FP), dans lequel nous avons vécu plus de vingt-deux ans jusqu'à aujourd'hui, occupant des situations professionnelles variées et exerçant des responsabilités différentes, à des niveaux de plus en plus élevés au fil des années. Toutefois, avant de décrire le contexte de la FP tunisienne, nous avons voulu parler de notre motivation à mener une recherche dans le domaine des sciences de l'éducation et expliquer pourquoi nous la considérons comme un projet à la fois personnel et professionnel.

Notre envie de faire de la recherche remonte à 1999, date où nous avons obtenu en France le diplôme d'études approfondies de l'ENSAM-Paris dans le domaine des procédés de fabrication, après avoir été ingénieur diplômé de l'ENIT en Tunisie, spécialité génie mécanique. En cette fin du XX<sup>ème</sup> siècle, nous avons été sur le point d'entamer une thèse portant sur la modélisation et la simulation numérique du tournage dur utilisé dans l'aéronautique, mais le projet parrainé par Dassault à Annecy n'a pas abouti pour diverses raisons.

De retour en Tunisie, nous avons réintégré le marché du travail en menant une vie professionnelle dominée par l'appartenance au dispositif de la FP mais aussi caractérisée par des passages dans le secteur privé de l'industrie, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, et surtout entrecoupée par une expérience en tant que coordinateur de projets d'éducation à l'Organisation de la Ligue Arabe pour l'Éducation, la Culture et la Science (ALECSO) sans oublier des travaux divers avec l'UNESCO sur plusieurs thématiques relatives à l'EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels).

Tout le temps qu'a duré cette expérience professionnelle, la question de la compétence d'une personne ou simplement du cumul des expériences mises en pratique dans sa vie active n'a pas cessé de nous interpellier. Est-ce que l'apprentissage, d'une façon générale, et la FP en particulier garantissent ce qu'on appelle la construction, selon un angle de vue éducatif, ou la production, selon le jargon des employeurs, des compétences ou des qualifications qui permettent d'affronter les exigences du milieu du travail et de la société ? C'est une question de cohérence entre la formation qui touche la personne chez laquelle les compétences sont développées et la vie active et sociétale qui est le cadre dans lequel ces compétences seront mobilisées. Pour répondre aux problèmes posés par la gouvernance du développement et de la gestion des compétences, et quel que soit le dispositif de FP, les responsables des politiques publiques de formation font appel à un Cadre National des Certifications (CNC). Ils s'en servent pour guider leurs actions et adapter les qualifications aux besoins en compétences exprimés par les personnes, les employeurs et autres. De là nous est venue l'idée de notre thèse que nous avons intitulée « Formation professionnelle et cadre national des certifications en Tunisie : vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation » afin de signifier notre volonté d'enrichir la réflexion autour de ces questions et de proposer des pistes d'amélioration, notamment pour le cas de la Tunisie.

Depuis quelques années, la notion de compétence et sa modélisation sont devenues des questions cruciales dans les approches, théories et paradigmes liés aux sciences de l'éducation, à la didactique professionnelle, à la psychologie du développement, à la psychologie du travail et à la psychologie cognitive. L'importance que revêt cette notion est due en grande partie à son utilité et sa pertinence dans la conception des dispositifs de formation professionnelle, vu la ressource qu'elle représente pour bâtir un lien entre l'investissement consenti par la société lorsqu'elle forme un individu en tant qu'acteur socio-économique, et le retour sur investissement que constituent les performances de ce dernier dans le milieu où il exerce son activité professionnelle. Au niveau stratégique, la typologie du modèle de compétence adopté par chaque État traduit sa politique de gestion des ressources humaines, puisque, selon le modèle, elle est soit dominée par un système d'emplois salariés, soit orientée vers l'initiative privée et le travail indépendant.

Pour cette recherche, nous sommes parti d'un modèle de compétence intégrant les dimensions « attitude » ou « conation » et « cognition et comportement » pour classifier les qualifications issues de la FP et de l'éducation entrepreneuriale, et proposer un projet de mise en adéquation des dispositifs de FP avec les cadres nationaux de certifications (CNC). Le CNC est un outil qui a commencé, il y a environ une vingtaine d'années, à envahir les politiques de gouvernance des systèmes d'éducation et de formation aux quatre coins du monde (**CEDEFOP et al., 2017**). La Tunisie n'a pas tardé à rejoindre la vague des pays qui se sont dotés d'un CNC. Nous avons mené notre étude en nous basant sur son CNC comme exemple concret que nous avons connu de très près<sup>1</sup>. Le CNC tunisien, baptisé Classification Nationale des Qualifications (CNQ), a été établi en 2009. Il est désormais considéré comme un pilier du programme de la réforme du système de la FP entamé en 2014.

En Europe, à titre d'exemple, le Cadre Européen des Certifications (CEC) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie est paru en 2008 (**Commission Européenne, 2008**). Dès lors, l'Union Européenne (UE) a appelé chacun de ses pays membres à établir son CNC en s'inspirant du CEC. Dans ce contexte, elle a prévu une articulation fonctionnelle entre chaque CNC et le CEC, qui s'est traduite par la possibilité de référencer les certifications nationales inscrites dans un CNC aux niveaux de qualification stipulés dans le CEC. Cette orientation des différents pays membres vers l'établissement des cadres nationaux des certifications impliquait une appréhension claire de la notion de compétence, des approches qui lui sont associées ainsi qu'une modélisation reflétant précisément les composantes de la compétence et les dimensions qu'elle prendra en considération.

Pour notre part, nous nous sommes intéressé à la cohérence entre trois éléments clés du processus global de formation à savoir : les attentes du milieu du travail en compétences, la conception de la formation ou du développement des compétences, et la mise en œuvre de la formation. Nous avons également étudié l'impact de cette cohérence sur l'adaptabilité du CNC au système de développement des ressources humaines en général, et au système de la FP en particulier. La relation tripartite susmentionnée que nous avons dénommée « triangle de la formation », fait interagir le modèle de compétence que nous avons entrepris de développer dans cette recherche, d'une part avec les éléments constitutifs du triangle de la formation,

---

<sup>1</sup> Nous avons fait partie du trinôme qui a réalisé le travail technique relatif à l'élaboration de la CNQ en Tunisie durant la période 2007-2009.



d'autre part, avec la CNQ.

Dès lors, la question des composantes d'une compétence prise dans son sens global et absolu, s'est mise à prendre une grande importance dans notre recherche puisque la catégorisation ou la typologie desdites composantes varie d'un courant de pensée à un autre et influence directement la construction du CNC qui en résulte. Nous nous sommes donc fixé pour objectif la réalisation d'un modèle de compétence intégrant les dimensions cognitives, comportementales et conatives mais aussi les aspects liés à l'esprit entrepreneurial issus de l'éducation entrepreneuriale.

Les recherches autour de la compétence n'ont pas cessé de se poursuivre dans l'espace anglo-saxon où, à côté de la dimension cognitive, on tend à accorder plus d'importance aux dimensions conative, affective et émotionnelle (**McGrew, 2016**). Parallèlement, l'esprit initial dans lequel les CNC avaient été développés a évolué vers des grilles intégratrices presque à la même vitesse. Cette évolution, caractérisée par la concordance entre les certifications traduites sous forme de résultats d'apprentissage et les activités professionnelles qui leur correspondent dans les métiers et professions, s'est opérée en tenant compte des différentes dimensions de la compétence, en se basant sur des typologies comme KSC (*Knowledge-savoirs, Skills-aptitudes, Competences-compétences*) et KSA (*Knowledge-savoirs, Skills-aptitudes, Attitudes*) (**CEDEFOP, 2006 ; Centre Inffo, 2018 ; CIEP, 2018**).

En Tunisie, la nouvelle réforme du dispositif de la FP durant la période 2014-2020, a été ciblée sur l'opérationnalisation de la CNQ avec un penchant à l'innovation dans la conception des diplômes et des processus d'évaluation et de certification des compétences (**MFPE, 2013**). Comme dans plusieurs pays, l'innovation a concerné la prise en compte des aspects personnel et social de la formation de l'individu, à côté de l'aspect économique classique qui prédominait dans l'ancienne stratégie de formation. Ceci a engendré au niveau national un travail conséquent sur la compétence et son ingénierie dans les référentiels de formation, d'évaluation et de certification, notamment par l'intégration des enseignements généraux et des *soft skills*<sup>2</sup>.

En passant de l'international au local, la notion de compétence liée à l'action (**Masciotra & Medzo, 2009**) et à l'intelligence (**Zarifian, 2001**), est devenue le moteur des réformes éducatives, en particulier des dispositifs de FP. Ces réformes visent généralement deux buts. Le premier est économique. Il se résume à mettre sur le marché du travail des personnes qualifiées voire « compétentes » répondant aux exigences des entreprises en termes d'exercice des tâches professionnelles et de performances. Le second qui semble prendre le dessus sur le premier, est socio-personnel. Il consiste à doter l'individu des compétences nécessaires à sa vie citoyenne, sociétale, courante et participative au sein de sa société, sa localité, son pays, et dans le monde.

Selon nous, un CNC est une image qui reflète des aspects qui vont au-delà de certifications exprimées sous forme de résultats d'apprentissages (*learning outcomes*), pour faciliter la transparence des diplômes, la lisibilité des compétences et la mobilité et comparabilité nationale et internationale des qualifications. Il constitue un véritable outil de gouvernance des systèmes d'éducation et de formation, privilégié par les décideurs au niveau stratégique afin de gérer les

---

<sup>2</sup> Dites aussi « compétences douces » telles que la communication, le travail en équipe, l'utilisation des TIC, etc.

principales phases d'une politique ou d'un processus de formation à savoir : sa conception, sa mise en œuvre et son suivi-évaluation.

C'est pourquoi dans cette thèse nous avons prévu deux niveaux de traitement. Le premier, stratégique, est celui de l'articulation entre un CNC et un système de FP. Le second opérationnel, est celui du développement des compétences dans les dimensions et catégories susmentionnées et avec la déclinaison la plus fine possible. Nous nous sommes placé entre ces deux niveaux, en nous servant de l'exemple tunisien comme étude de cas, pour observer les principales lacunes présentées par chacun d'eux. Nous avons constaté l'incapacité du cadre national des certifications : la CNQ, à jouer le rôle qui lui était assigné, et la persistance de la faible employabilité des jeunes diplômés de la FP (**ONEQ-MFPE, 2017**). Ces deux lacunes nous ont aiguillé vers la problématique de notre thèse, que nous présentons infra, avec comme fil rouge la place majeure qu'occupe l'évaluation des compétences dans le système de la FP. En effet, la relation entre l'évaluation des compétences et leur développement chez les individus est plus qu'organique. Comme disait De Ketele : « Dis-moi comment tu évalues, je te dirai qui tu formes » (**De Ketele & al., 1989**).

En outre, nous avons introduit l'éducation entrepreneuriale comme input dans notre modèle de compétence en nous référant principalement à la psychologie cognitive. Et nous l'avons associé à la FP pour mettre en relief le profil des « apprenants futurs entrepreneurs » et celui des « apprenants futurs salariés » qu'il faudrait, si l'on voulait lutter contre le chômage des jeunes diplômés, fusionner dans le profil idéal d'un apprenant à la sortie de la FP. Nous avons donc introduit l'analyse et la mesure de l'esprit entrepreneurial à côté de celles de « l'estime de soi », et des « prise de décision, littératie et communication » qui renseignent sur la conation, la cognition et le comportement.

Nous savions que les notions de qualification et de compétence constitueraient le noyau dur de notre réflexion, plus spécifiquement leur déclinaison ou décomposition selon la mobilisation d'un ou plusieurs des aspects cognitif, comportemental, conatif, et entrepreneurial. C'est pourquoi nous nous sommes appuyé sur deux constats, dressés l'un durant la phase d'acquisition de la compétence (sur le manque de formation) l'autre au terme de son évaluation (sur l'incapacité de celle-ci à faire ressortir les lacunes de l'acquisition). Nous avons poursuivi notre réflexion en adoptant l'approche systémique qui considère l'élément de compétence ou le résultat d'apprentissage comme une unité de qualification qui permet par la suite la modélisation. Durant tout ce processus, nous avons aussi tenu compte de l'environnement externe des génération, acquisition et mobilisation de la compétence, qui se traduit principalement par les sources de motivation de la personne dans le cas de la formation, et les conditions de travail quand il s'agit d'une compétence exercée dans l'activité professionnelle.

Tout notre raisonnement part de l'hypothèse initialement posée relative à la compatibilité entre un CNC en tant qu'outil primordial de gouvernance et de régulation au sein d'un dispositif de FP et le triangle de la formation que nous avons conçu. Nous l'avons exprimée dans l'affirmation suivante : « La non cohérence entre les trois éléments constitutifs du triangle de la formation génère l'inadaptabilité du CNC » qui devait être confirmée ou infirmée par les résultats de notre étude théorique et de notre travail expérimental sur le terrain. Bien

évidemment, cette hypothèse (H0)<sup>3</sup> admettait des contre-hypothèses que nous résumons par l'énoncé suivant : « CNC (in)adapté et (in)cohérence des trois éléments du triangle de la formation », lequel recouvre les trois combinaisons (incohérence des éléments du triangle mais adaptabilité du CNC, cohérence des éléments du triangle mais inadaptabilité du CNC, cohérence des éléments du triangle et adaptabilité du CNC) qui peuvent déterminer une relation de cause à effet entre la cohérence des trois éléments du triangle de la formation et l'adaptabilité du CNC.

Cependant, s'ajoutant à l'hypothèse (H0) et à ses contre-hypothèses, des questions de recherche ont surgi à l'issue de notre travail théorique sur les trois axes principaux susmentionnés. Nous les citons comme suit car nous avons tenté d'y répondre tout au long des chapitres qui les abordent : « Quelles sont les lacunes des modèles actuels de compétence ? Dans l'exemple tunisien, où sont les carences ? Quelle est l'importance respective et l'interaction des dimensions « attitude » et « cognition et comportement » avec la compétence ? Quelles sont les influences de ces lacunes/carences sur le chômage des diplômés de la FP et de l'éducation entrepreneuriale ? Comment décomposer la compétence ou la qualification ? Dans quels contextes et/ou situations cette décomposition est nécessaire ? Faut-il considérer la compétence dans son processus d'acquisition et de mobilisation, ou seulement dans son état brut ? Comment intégrer les éléments de compétence ou de qualification dans un cadre des certifications ? ». Ces questions et d'autres aussi fondamentales se sont posées à nous et nous ont poussé à nous armer d'une méthodologie susceptible d'y apporter des réponses ou de fournir des pistes de réflexion, notamment par rapport aux recherches antérieures en la matière.

La méthodologie adoptée pour cette étude combine une approche conceptuelle et une recherche empirique. Le travail que nous avons effectué se présente donc en deux parties, l'une théorique, l'autre pratique. La partie théorique a couvert les trois axes principaux (FP, CNC, compétence) de la recherche, notamment la question de catégorisation des compétences qui a ses fondements à la fois dans le monde de la formation (à travers notamment l'Approche Par les Compétences (APC)) et dans le milieu du travail (à travers les méthodes ETED et TRIE<sup>4</sup>). De plus, pour cette catégorisation, nous avons adopté une approche sectorielle pour traiter les spécialités de formation lors de l'analyse des programmes et des normes de formation.

La partie pratique a consisté d'une part à tester les composantes principales du modèle de compétence envisagé ainsi que les améliorations proposées pour la CNQ, et d'autre part à mettre en évidence la relation cause-effet entre les deux entités modèle de compétence et CNC. Nous nous sommes basés pour cela sur les représentations des apprenants de la FP et leurs auto-évaluations, dont le recueil et le traitement nous ont permis d'obtenir un modèle de compétence empirique, correspondant à la réalité du terrain. On le voit, bien que notre méthodologie soit fondée sur une recherche théorique et analytique qui a débouché sur la proposition d'un modèle, elle présente aussi une approche exploratoire à travers des entretiens et la passation de questionnaires sur le terrain, et s'appuie sur des exemples pratiques qui se surajoutent à l'étude du cas de la CNQ en Tunisie.

---

<sup>3</sup> En analyse statistique, l'hypothèse nulle est désignée par H0 et sa confirmation entérine l'absence de différences entre les caractéristiques de l'échantillon et celle de la population de référence.

<sup>4</sup> Les méthodes ETED et TRIE sont deux méthodes de détermination des besoins en compétences à l'échelle microscopique. Nous les présentons plus en détails dans le chapitre VI.

Pour le positionnement des qualifications ou référencement, il existe des modèles « empiriques » déjà utilisés, mais nous avons préféré réaliser notre propre modèle basé sur des théories plus fines et susceptible d'être appliqué directement au cas tunisien. Ceci nous a permis de détecter les points de faiblesse dans la CNQ et d'y proposer des solutions.

Enfin, nous avons pratiqué un benchmarking<sup>5</sup> sur des modèles existants en relation avec les différents volets de la recherche, notamment pour la compétence et les CNC. Outre l'expérience tunisienne, nous avons comparé des expériences européennes, francophones et anglo-saxonnes, telles que présentées dans la littérature relative à la notion de compétence.

Le travail que nous avons mené pour cerner nos questions de recherche s'est bâti sur des théories, approches, courants de pensée et paradigmes traitant l'ensemble de thèmes inhérents aux trois axes clés de la thèse. Voici la démarche que nous allons suivre pour l'exposer. D'abord, nous commencerons par étudier la place d'un CNC dans la gouvernance et la régulation d'un dispositif de FP, en particulier en passant en revue les approches de construction d'un CNC existantes et en les complétant par notre propre approche en la matière. Puis, nous nous pencherons sur l'étude de la notion de compétence, en analysant dans un premier temps les approches de sa conceptualisation et modélisation pour mettre l'accent dans un second temps sur l'articulation du modèle de la compétence avec le modèle de l'action en revisitant au passage les modèles de Piaget (1974) et de Bourassa et al. (1999).

Cette étude approfondie de la compétence sera suivie de la présentation des composantes ou variables intervenant dans le modèle de compétence que nous avons imaginé. Ensuite, étant donné que la compétence que nous mettons en exergue dans cette recherche est essentiellement le produit de la formation, nous présenterons les programmes, normes et curricula de formation qui servent à l'obtention des diplômes, avec un focus sur ceux élaborés selon l'APC. Bien entendu, l'APC se distingue par son ingénierie basée sur les analyses des situations de travail à partir desquelles sont définis les éléments de compétence. Nous appelons élément de compétence le plus petit élément significatif qui est utilisé dans la décomposition/décortication de la compétence ou de la qualification. Parfois appelé « compétence élémentaire », il est considéré comme l'unité de la qualification qui pourrait, au moins dans l'idéal, être objectivement jugée acquise ou non acquise (Planche, 2012). Il est relié à un résultat d'apprentissage qui est utilisé pour positionner une qualification dans un cadre national des certifications (*National Qualifications Framework*) moyennant des descripteurs préalablement établis. Par conséquent, l'étude détaillée du contenu des programmes de formation sera faite en relation avec le positionnement des diplômes ou qualifications dans un CNC. Mais comme, dans le processus d'ingénierie selon l'APC, les programmes ou référentiels de formation tirent leur source de l'analyse des besoins en compétences, nous avons réservé à celle-ci un traitement spécifique, notamment en passant en revue les démarches et méthodes d'élaboration des référentiels des métiers et des compétences.

Une fois présentés les ingrédients de la phase initiale du processus global de formation : définition des besoins en compétences, analyse des attentes du milieu du travail et conception des référentiels de formation, nous passerons à la phase d'implémentation ou de mise en œuvre de la formation. Son étude permettra d'une part de développer davantage notre modèle de

---

<sup>5</sup> Étude comparative sur des exemples internationaux.

compétence et ses différentes composantes : cognition et comportement, conation et esprit entrepreneurial, et d'autre part d'étudier son articulation avec un CNC en nous fondant sur l'exemple tunisien.

Après cette présentation de notre réflexion théorique viendra celle du travail sur le terrain qui nous a servi à vérifier nos hypothèses sur la compétence, les descripteurs de la CNQ et leur mise en adéquation. La compétence, étudiée sur la base d'une revue bibliographique, est abordée à travers ses deux dimensions principales « l'attitude » (à travers l'estime de soi) et « la cognition et le comportement » (à travers la prise de décision, la littératie/communication et les compétences professionnelles). La dimension de l'esprit entrepreneurial est mesurée chez les apprenants à partir d'un questionnaire spécifique prévu à cet effet. Pour les descripteurs, ils sont de deux types, ceux appartenant au monde du travail : complexité de la tâche professionnelle, autonomie de la personne dans son exercice de la tâche, sens de la responsabilité en l'accomplissant, adaptabilité qu'elle a par rapport au contexte d'exercice de la tâche. Le second type des descripteurs relève du monde de la formation et consiste en les savoirs et les savoir-faire et comportement.

Le modèle de compétence que nous avons construit s'appuyait sur deux composantes principales (cognition et conation). Pour en tester la validité, nous avons eu recours à une méthode d'analyse mixte, quantitative et qualitative, qui reposait sur les six descripteurs de la CNQ. L'approche quantitative a consisté en une enquête sur un échantillon important de centres de FP et d'acteurs de la formation, apprenants et formateurs. La majorité des variables y ont été testées à partir de questionnaires. Pour l'approche qualitative, scindée en trois sous-parties, nous avons eu recours à des corpus divers. La première sous-partie a consisté en une analyse des histoires de vie de personnes de nos entourages familial, voisin et local. La deuxième a porté sur des entretiens semi-directifs avec des apprenants pris dans l'échantillon de la pré-enquête avec un travail spécifique sur le récit du vécu professionnel des apprenants. La troisième sous-partie a consisté en une analyse des résultats de l'enquête à partir de la méthode ACP (Analyse en Composantes Principales).

Ce double travail théorique et expérimental exigeant pour être compris une bonne connaissance du contexte sur lequel il porte, nous avons décidé d'introduire sa présentation par la description et l'histoire de la FP tunisienne. Notre thèse comprend donc trois parties. La première est réservée à une étude à caractère historique, descriptif et analytique du milieu de la FP en Tunisie. Elle est scindée en trois chapitres couvrant respectivement l'histoire de la FP dans notre pays depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours, la genèse de la classification nationale des qualifications et l'analyse des mondes du travail et de la formation.

La deuxième partie expose notre cadre théorique à travers trois chapitres épistémologiquement liés. Dans l'ordre logique, c'est le chapitre IV relatif aux approches et modèles de gouvernance, et à la gestion et au référencement des certifications qui la débute. Puis vient le chapitre V qui aborde la compétence à travers ses concepts et ses modèles. Enfin nous terminons notre cadrage théorique par le chapitre VI dans lequel nous développons la proposition de notre triangle de la formation.

La troisième partie est consacrée à la présentation de la méthodologie, du recueil de données ainsi qu'à l'analyse et la synthèse des résultats. Nous y exposons dans le chapitre VII, les trois

phases de notre travail sur le terrain : la pré-enquête, les entretiens semi-directifs qui nous ont permis d'approfondir la connaissance du public ciblé et l'enquête définitive. Ce chapitre comprend également une présentation des méthodes et procédures utilisées pour analyser les composantes liées au modèle de compétence dans le questionnaire initial, pour mener et analyser les entretiens semi-directifs, et pour ajuster, faire passer, dépouiller et analyser les résultats du questionnaire de l'enquête définitive.

Le huitième et dernier chapitre est réservé au contenu des analyses faites sous forme quantitative et qualitative, en particulier en recourant à la méthode d'analyse en composantes principales (ACP) ainsi qu'à la présentation et à la synthèse des résultats. Celle-ci repose sur les discussions et interprétations des résultats relatifs aux variables inhérentes au modèle de compétence et au CNC tunisien. Nous revenons à la fin du chapitre sur nos conceptions théoriques relatives au modèle de compétence et au triangle de la formation, et sur les améliorations que nous préconisons pour un CNC en général et la CNQ en particulier.

En guise de conclusion, nous ferons simplement remarquer que, si le plan que nous avons choisi pour présenter les trois piliers de notre étude (dispositif de la FP, CNC, compétence) reflète un ordre descendant du macro vers le micro, révélateur d'une approche *Top-Down*, l'analyse approfondie des phénomènes étudiés révèle in fine que c'est l'approche *Bottom-Up* qui a été privilégiée. L'analyse minutieuse de la compétence à laquelle nous nous sommes livré, à la recherche d'une articulation efficace intégrant les aspects cognitifs et conatifs entre un modèle de compétence et un CNC a abouti au constat que c'est sur le (petit) élément de compétence ou compétence élémentaire auquel nous faisons allusion ci-dessus que repose l'équilibre de l'édifice de la formation.

## Bibliographie

**Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999).** *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec, 1999.

**Commission européenne. (2008).** Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC).

**CEDEFOP, ETF, UNESCO, UIL for UNESCO. (2017).** *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017*, Volume II: National and regional cases, ISBN 978-92-896-2485-5 doi:10.2801/380639.

**CEDEFOP, Winterton, J., Le Deist, D., String Fellow, E. (2006).** *Typology of knowledge, skills, and competences: clarification of the concept and prototype*.

[https://www.cedefop.europa.eu/files/3048\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf) consulté le 30 octobre 2019.

**Centre Inffo. (2018).** *Anticipez la nouvelle loi : structurez vos certifications en blocs de compétences*. Matinée d'actualité.

**CIEP. (2018).** Stratégies de certification en EFTP : une sélection de ressources, FOCUS ressources documentaires d'actualité, Crid.

- De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1989).** *Le Guide du Formateur*. Bruxelles : De Boeck.
- Masciotra, D., Medzo, F. (2009).** Introduction. Dans : D. Masciotra & F. Medzo (Dir), *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie* (pp. 9-12). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- McGrew, K. (2016).** Beyond Cognitive Abilities: An Integrative Model of Learning-related Personal Competences and Aptitude Trait Complexes. *Institute for Applied Psychometrics & University of Minnesota*, présentation power point disponible sur le lien : <https://fr.slideshare.net/iapsych/beyond-cognitive-abilities-an-integrative-model-of-learningrelated-personal-competencies-and-aptitude-trait-complexes> consulté le 20 août 2020.
- Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFPE). (2013).** *Réforme du dispositif national de la formation professionnelle 2014-2018*.
- Observatoire National des Emplois et des Qualifications (ONEQ)-Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFPE). (2017).** *Evaluation du système d'enseignement et de formation professionnels en Tunisie*, réalisée dans le cadre du Processus de Turin. Edition 2016-2017.
- Piaget, J. (1974).** *Réussir et comprendre*, PUF, 1974.
- Planche, A. (2012).** *L'imposture scolaire : la destruction organisée de notre système éducatif par la doctrine des (in)compétences*. PU Bordeaux. 253 p.
- Zarifian, P. (2001).** *Le modèle de la compétence*. Reuil-Malmaison : Éd. Liaisons, 2001. Print. Entreprises & Carrières.

# **Première Partie : Contexte de la formation professionnelle en Tunisie**

## **Introduction de la première partie**

**Chapitre I            Histoire de la formation professionnelle en Tunisie jusqu'à 2008**

**Chapitre II            Genèse du cadre national des certifications en Tunisie**

**Chapitre III           Mondes du travail et de la formation en Tunisie**

## **Conclusion de la première partie**



## Introduction de la première partie

Dans cette première partie de la thèse, nous allons analyser le contexte de la formation professionnelle en Tunisie en nous focalisant sur les aspects susceptibles d'influencer l'établissement d'un cadre national des certifications (CNC) et l'adoption d'un modèle ou d'une démarche de préparation des qualifications et des compétences au sein d'un système global de développement des ressources humaines, et plus spécifiquement au sein d'un dispositif de formation professionnelle.

Les aspects historique, économique, social, culturel, juridique et institutionnel, du contexte de la formation professionnelle générés dans ledit contexte sont analysés dans le chapitre I qui retrace l'histoire de la formation professionnelle en Tunisie jusqu'à 2008. Les aspects technique, stratégique, politique et opérationnel sont étudiés dans le chapitre II relatif à la genèse de la classification nationale des qualifications (CNQ). Enfin, le chapitre III intitulé « Mondes du travail et de la formation en Tunisie » propose une synthèse de tous les aspects précédemment évoqués pour mettre en exergue la place d'un CNC comme outil privilégié de régulation et de gouvernance des qualifications. Il guide leur conception et leur gestion en vue d'apporter une réponse économique et sociale adéquate du monde de la formation aux attentes du monde du travail, au profit de la société en général.

Dans cette réponse, le concept de compétence apparaît comme l'élément central qui gouverne l'élaboration d'un CNC à travers des descripteurs qui lui sont étroitement liés, notamment la complexité de la tâche professionnelle, l'autonomie de la personne qui l'exerce, sa responsabilité dans la réalisation de son activité et son adaptabilité aux situations professionnelles dans lesquelles elle se trouve, en plus des descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement ».

À travers la description et l'analyse que nous menons dans les trois chapitres composant cette partie, nous montrons qu'un CNC n'est pas simplement une grille qui permet de lire les niveaux de qualification par le biais de résultats d'apprentissage et de positionner des certifications, mais une enceinte dont l'architecture puise son authenticité dans le paysage des métiers et professions du pays concerné et dans son patrimoine culturel et social afin de donner une image claire de l'adéquation des certifications par rapport aux exigences des acteurs économiques et entités sociétales.

En effet, à notre sens, un CNC est gouverné par deux dimensions principales qui correspondent à deux lectures, l'une verticale et l'autre horizontale. La première renseigne sur les niveaux de qualification et la seconde sur les composantes de la compétence ou de la qualification. Pour ces deux lectures, nous montrons, notamment dans le chapitre II, l'importance d'initier un travail conceptuel partagé et un partenariat entre toutes les parties prenantes au sein du système de développement des ressources humaines et avec les partenaires sociaux en vue d'obtenir un consensus sur les questions que soulèvent un CNC, en l'occurrence pour la Tunisie la CNQ. Nous montrons également qu'il s'agit pour la formation professionnelle d'un travail collégial de longue haleine en esquissant le background de son assise institutionnelle et juridique avec l'historique que nous proposons au chapitre I.

Un CNC est aussi un cadre stratégique puisqu'il jette les bases de tout un système de développement des ressources humaines, en particulier de l'ingénierie des diplômés. Les textes juridiques qui le régissent doivent favoriser son ancrage dans l'histoire de l'éducation et de la formation dans un pays, car l'utilisation des qualifications, leur valorisation et leur reconnaissance sont des questions qui concernent l'avenir socio-économique de tous les citoyens. Mais paradoxalement l'opérationnalisation de la CNQ en Tunisie, depuis sa publication en 2009, n'est pas parvenue à l'implanter dans la vie quotidienne des usagers. C'est ce que nous montrerons dans les chapitres I et II.

Puis, dans le chapitre III, nous détaillons davantage l'articulation entre le monde du travail et le monde de la formation en Tunisie en signalant chaque fois l'utilité du CNC et son apport dans la résolution des questions portant sur la lisibilité des certifications et la mobilité des qualifications à l'échelle nationale et internationale.

Donc, à travers les trois chapitres qui suivent, nous mettons en exergue les trois piliers de notre recherche, à savoir la formation professionnelle, le CNC et la notion de compétence. D'abord, nous les rattachons à leurs origines historiques et leurs fondements juridiques et institutionnels en Tunisie, puis nous décrivons leur environnement socio-économique, ensuite nous discutons leurs configurations et effets techniques et opérationnels. Enfin nous ouvrons une perspective théorique sur la nécessité de définir ces trois piliers et d'analyser leur articulation afin de mieux cerner notre objet de recherche.

# Chapitre I

## Histoire de la formation professionnelle en Tunisie jusqu'à 2008

La formation professionnelle en Tunisie est une composante de développement des ressources humaines qui a atteint ce statut après une série de transformations au fil des époques et civilisations qui l'ont influencée notamment en termes d'interactions avec les besoins et fondements socioéconomiques du pays.

Ce sont les traces de la formation professionnelle situées dans leur contexte avec ses différentes facettes sociale, culturelle, démographique, économique et éducative, que nous suivons dans ce chapitre, selon des étapes jalonnées dans l'histoire tunisienne depuis l'antiquité jusqu'à l'époque moderne. Nous commençons d'abord par présenter le paysage des métiers jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, puis nous traitons l'évolution de l'enseignement professionnel et technique dans le cadre d'un système éducatif durant trois époques consécutives partant de l'ère de la colonisation française et arrivant à la période post-indépendance jusqu'à l'année 2008 caractérisée par la dernière évolution marquée par la loi n°10-2008 du 11 février 2008 relative à la formation professionnelle.

Nous développons ce chapitre premier selon une approche historique rétrospective, mais avec une description plus détaillée de la dernière période, à partir de l'année 2000 où nous sommes devenu un témoin et souvent un acteur principal des événements analysés.

### I.1. Paysage des métiers jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle

La Tunisie est un pays de l'Union du Maghreb arabe, situé au nord de l'Afrique et ayant comme frontière nord et est la Méditerranée avec des côtes s'étalant sur une longueur de 1250 km. Ses frontières sud, sud-ouest et ouest sont respectivement le grand Sahara, la Libye et l'Algérie. La distance séparant la Tunisie de l'Europe est calculée à vol d'oiseau à moins de 300 km de Sicile, à environ 130 km de l'île de Lampedusa en Italie, et à 500 km de Malte. Cette position stratégique de la Tunisie lui a conféré depuis les ères anciennes, une place importante dans les mouvements commerciaux terrestres, maritimes et aériens. Dans la civilisation romaine, le blé, les olives et les agrumes de Carthage étaient transférés par voie maritime vers Rome au point que Carthage fut surnommée le « grenier de Rome » (**Darmagnac, 2010**).

Cette terre d'Ifriqiya dont le nom a été ensuite donné à tout le continent africain, a vu se succéder la civilisation des Berbères datant de 4000 ans av. J.C., celle des Carthaginois d'origine phénicienne (III<sup>ème</sup> siècle après J.C), celle des Byzantins (entre 533 et 647), puis, de 647 à 709, les conquêtes arabo-musulmanes, et l'installation des dynasties successives des Aghlabides, des Fatimides, des Almohades et des Hafsides jusqu'à l'ère des beys Husseinites. Durant tout ce temps, le développement commercial a toujours été une dominante dans le système économique du pays caractérisé par la profusion des petits métiers et des métiers de

l'artisanat dont les produits étaient commercialisés à l'échelle locale ou exportés dans le cadre d'un commerce par troc, en cédant des marchandises contre d'autres, à l'instar de ce que faisaient les anciens Arabes qui échangeaient avec les Chinois du coton contre le thé.

Ceci n'avait pas changé au XIX<sup>ème</sup> siècle, époque où le pays connaît le début du déclin du système beylical. Ibn Khaldûn, dans son fameux ouvrage « El-Muquadima » (**Cheddadi, 1980**), rapporte qu'à son époque (XIV<sup>ème</sup> siècle), la population tunisienne était scindée en deux catégories sociales : celle de la population de la médina (El hadâra) résidant dans la capitale et les quelques villes des grandes régions de la régence de Tunis (Iyala) comme Kairouan, Mahdia, Gafsa, Sfax et Gabès, et celle de la campagne (El badawa) ou des zones rurales (« bédouins ou ourben )» qui exerçait généralement des métiers d'ouvriers et d'artisans dans des propriétés appartenant aux patrons et employeurs qui constituaient la première catégorie. Et nous pensons que la dépendance de cette seconde catégorie vis-à-vis de la première telle que l'analyse Ibn Khaldûn qui décrit le pouvoir de la « hadâra » (la société urbaine) sur la « badawa » (la société rurale ou primitivement agro-pastorale), (*Ibid.*) pourrait être une des raisons du mépris dont souffre encore maintenant la formation aux métiers manuels et d'artisanat, et de son faible attrait auprès des jeunes.

## **I.2. L'enseignement professionnel à l'époque de la colonisation**

### **I.2.1. Aperçu sur la vie socio-économique sous le protectorat**

Sous le protectorat français (1881-1956), l'économie tunisienne a connu de graves difficultés dues principalement à la mauvaise gouvernance de ses derniers beys et de leurs collaborateurs qui privilégiaient leurs intérêts financiers au détriment du service de l'État, ce qui a engendré la précarité pour le pays endetté et incapable d'honorer ses engagements financiers avec les pays voisins comme la France (**Ibn Abi Dhiab, 1872**)<sup>6</sup>. Cette dernière est entrée dans la régence de Tunis dans le but de se faire rembourser l'argent qu'elle lui avait prêté, en veillant directement à la supervision de la gestion de ses richesses, comme le stipulait le traité de protectorat signé avec le Bey en 1881.

Durant ce protectorat, la situation de la Tunisie n'a donc pas été celle d'un vrai gestionnaire, usant de façon autonome des richesses provenant notamment de l'agriculture et de l'exploitation des ressources naturelles et minières. En effet, les affaires administratives et financières étaient entre les mains du personnel français affecté aux principales administrations telles que les offices des céréales, de l'huile, des agrumes, des mines, du transport et de la poste.

À cette époque, les Tunisiens occupaient des emplois dans les secteurs de l'économie, de l'agriculture, du commerce, de l'artisanat et des industries diverses comme la transformation agroalimentaire et l'imprimerie, mais c'était des emplois subalternes, ce qui rappelle le terme qu'Ibn Khaldûn avait utilisé au XIV<sup>ème</sup> siècle pour qualifier la population de la couche sociale

---

<sup>6</sup> Ithaf Ahl el-zaman bi Akhbar muluk Tunis wa 'Ahd el Aman : ouvrage que l'historien Ahmed Ibn Abi Dhiab (1804-1874) a écrit en 10 ans, entre 1862 et 1872. Sa traduction en français est « Présent des hommes de notre temps. Chroniques des rois de Tunis et du pacte fondamental ».

défavorisée : « as-safala »<sup>7</sup>, c'est-à-dire « masse indistincte du peuple qui ne dispose que du fruit de son travail » (Cheddadi, 1980 : p 542). Les qualifications exigées pour exercer ces emplois correspondaient à un faible niveau de complexité et de responsabilité. Parfois même, aucun prérequis n'était posé à leur exercice. Ils concernaient les ouvriers agricoles et les jardiniers, les ouvriers d'usine, les agents de manœuvre, de manutention, de stockage et de livraison, les gardiens des sociétés, etc... Il était très rare que les Tunisiens occupent des postes de maintenance des équipements, de supervision d'une équipe de travail ou de technicité spécifique, car ils n'étaient pas formés aux exigences de ces métiers souvent assurés par des étrangers, Français ou émigrés d'autres nationalités résidant en Tunisie comme les Italiens et les Maltais,

C'était donc une colonisation de fait, car la France avait violé les dispositions du traité de protectorat pour exercer sa mainmise totale sur les différentes facettes de la vie politique, sociale et économique du pays. Sur le plan de l'organisation du travail, comme nous l'avons souligné ci-avant, outre la distribution des postes d'emploi qui n'était ni juste ni équitable entre les Français résidents et les Tunisiens, les salaires des Français étaient largement supérieurs avec une couverture sociale privilégiée. De plus, après les Français, c'était les étrangers des autres communautés qui étaient favorisés et mieux rémunérés.

### **I.2.2. Le système éducatif pendant la période du protectorat français**

La France détenait également le pilotage du système d'éducation. Elle avait construit les écoles primaires, les lycées secondaires et les lycées techniques tels que le lycée Carnot à Tunis en 1889 et le lycée Émile Loubet en 1898, respectivement devenus après l'indépendance lycée Bourguiba, du nom du leader national et premier président de la République Tunisienne en 1957, et lycée technique de Tunis (dont l'auteur de la présente thèse devait sortir diplômé, bachelier section maths technique, environ un siècle après le début du protectorat). Ce dernier établissement était initialement une école professionnelle, ouverte « aux élèves ayant le certificat d'études primaires, elle les forme aux métiers de l'électricité, de la menuiserie, de la métallurgie et du tissage, cette dernière activité étant réservée aux élèves tunisiens »<sup>8</sup>. Cependant, quelques années seulement avant la signature du traité de protectorat, en 1875, le premier lycée moderne de la Tunisie : le collège Sadiki, avait été inauguré par Kheireddine Pacha, le grand ministre du Bey. On y dispensait un enseignement gratuit, en arabe et en français, de littérature, langue, mathématiques, sciences, et étude du Coran.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, le système éducatif instauré par le colonisateur était extrêmement sélectif et n'accueillait qu'une minorité de Tunisiens résidant essentiellement dans la capitale et les grandes villes. Dans les institutions éducatives créées par la France, l'enseignement était dominé par l'adoption de la langue française. On y enseignait les mathématiques, la conjugaison et la grammaire du français, l'histoire-géographie, l'éveil aux sciences, la technologie et

---

<sup>7</sup> D'après Ibn Khaldûn « as-safala » est la catégorie regroupant les couches sociales inférieures comparées à celles d'ordre supérieur dites « iliyya » (Cheddadi, 1980 : p 542-543).

<sup>8</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#%C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#%C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

l'éducation civique.

Dès lors, l'accès à l'éducation n'était pas possible pour tous les enfants en âge d'être scolarisés. Un enseignement de base, généralement du Coran et de la langue arabe était dispensé dans les « ketetib » (pluriel de kouttab), écoles traditionnelles religieuses rattachées aux mosquées dans lesquelles les maîtres étaient des « moueddeb », cheikhs ou imams assurant les cinq prières journalières de la population musulmane à la mosquée.

Habituellement, les parents envoyaient leurs enfants âgés de 5 à 6 ans, exclusivement des garçons, chez les « moueddeb » pour apprendre le Coran par cœur, durant une période qui dépendait du rythme d'apprentissage de l'élève, mais qui allait généralement d'une à trois années. L'apprentissage du Coran qui a pour but le stockage complet des « sowars » et versets dans la mémoire et la capacité de les réciter sans erreurs, comprend l'écriture, la lecture et la récitation. Les enfants ayant réussi cette phase d'apprentissage du Coran étaient admis à passer l'examen d'accès à l'enseignement classique à la mosquée de la Zitouna située à la médina de Tunis. Hormis la condition exigée sur les prérequis, l'accès à cet enseignement multidisciplinaire (littérature arabe, grammaire, conjugaison, calcul mathématique, sciences...), équivalent au premier cycle de l'enseignement secondaire de nos jours, n'était pas possible pour tous les enfants éligibles faute de financement de leur scolarité, de disponibilité d'hébergement à proximité de la mosquée de la Zitouna, et en raison de la capacité d'accueil limitée de cette institution. D'autres facteurs sociaux et psychologiques constituaient des freins à l'apprentissage des enfants, en particulier la nécessité de migrer de leur village natal vers la ville et leur capacité à supporter le dépaysement, vu la disparité totale des deux milieux. Notons que ce type d'enseignement à la Zitouna fut aussi dispensé dans quelques grandes mosquées (jemaâ el kebir) des grandes villes, ainsi réputées depuis l'ère des Hafside.

Ainsi, à l'époque de la pré-indépendance, deux voies parallèles coexistent pour l'enseignement secondaire, avec des finalités et des débouchés qui n'étaient pas similaires. Cette différenciation a généré en quelque sorte, une ségrégation qui à l'époque et ultérieurement à l'orée de l'indépendance, a même à son tour induit certains conflits entre les sortants des deux voies aux niveaux social, culturel et politique.

Imprégnés de civilisation arabo-musulmane, les sortants de la voie zeitounienne se dirigeaient vers des carrières d'hommes de lettres : poète, écrivain, journaliste ... à l'instar des membres de la « jemâet taht essour » groupe littéraire des années trente dont faisait partie le fameux poète Abou El Kacem Chebbi. Ils devenaient aussi religieux, juristes, enseignants dans ce même système éducatif, etc. Seuls quelques-uns poursuivaient leurs études supérieures à l'étranger, au Machrek et plus rarement en occident.

Les sortants du système éducatif mis en place par la France obtenaient un baccalauréat qui leur permettait de poursuivre leurs études supérieures en France moyennant une bourse française ou, le cas échéant, par leurs propres moyens de financement. Mais paradoxalement, la première femme arabo-musulmane médecin spécialiste, Tawhida Ben Cheikh, fut un exemple révélateur de sortant du système éducatif à la française auquel fut refusé l'accès à la fonction publique. En effet, après ses études à l'école primaire des sœurs de la rue du Pacha à la médina, elle poursuivit son cursus au lycée des jeunes filles Armand Fallières devenu lycée, rue de Russie, au lendemain de l'indépendance, et obtint son baccalauréat en 1928. Ce dernier diplôme lui permit

avec l'appui du docteur et chercheur Étienne Burnet, directeur de l'institut Pasteur à Tunis, de faire ses études de médecine à l'université de Paris, mais de retour en Tunisie, il lui fut interdit par la loi coloniale d'exercer son métier dans les hôpitaux publics.

C'est là l'image générale de la cohabitation des deux systèmes éducatifs en Tunisie à l'ère de la colonisation. Cependant, nous n'avons encore parlé que de l'enseignement général. Il faut compléter ce tableau par la présentation et l'analyse de ce qui se passait au niveau de l'apprentissage des métiers et des professions.

D'abord, cet apprentissage était conditionné par deux facteurs : le premier est l'offre limitée de métiers disponibles, le second l'accessibilité à ces métiers en fonction du statut social.

Concernant le premier facteur, et comme nous l'avons évoqué ci-avant, les secteurs économiques qui offraient des emplois pour les Tunisiens étaient très limités puisqu'à l'exception du secteur d'agriculture, c'était le secteur des petits métiers et des métiers de l'artisanat qui l'emportait. Ainsi, les menuisiers, forgerons, potiers, boulangers, tapissiers, couturiers et bijoutiers étaient formés sur le tas selon le mode connu aujourd'hui sous le nom d'apprentissage non formel. Les jeunes qui avaient terminé leurs apprentissages dans le « kouttab » et la mosquée, ceux qui les avaient abandonnés à un stade quelconque et ceux qui n'avaient jamais subi aucun apprentissage, étaient acheminés par leurs parents ou se tournaient de leur propre choix, surtout quand ils arrivaient à un âge mûre, vers les souks des villes où se concentraient les métiers nécessaires à la vie quotidienne de la société urbaine, sinon ils demeuraient dans leurs villages menant une vie à dominante agro-pastorale, en travaillant la terre et en élevant le bétail. L'offre de formation aux techniques modernes comme la mécanique et l'électricité étaient très rares au début du XX<sup>ème</sup> siècle et ne commencèrent à se répandre qu'à partir des années 30 quand la population européenne devint de plus en plus nombreuse.

En ce qui concerne le second facteur, d'une part la loi coloniale interdisait l'accès des Tunisiens à des emplois réglementés dans la fonction publique. Ainsi les infirmiers, comme tous les auxiliaires médicaux étaient autorisés à exercer comme assistants des médecins colons dans les infirmeries publiques, mais sans avoir aucune chance de progresser ni de pratiquer des actes de médecine. D'autre part, les métiers qui demandaient un niveau considérable de technicité et de responsabilité n'étaient pas accessibles aux Tunisiens du fait que la gestion et la supervision du travail étaient accaparées par un personnel français, en particulier parce que les colonisateurs craignaient que les Tunisiens hautement éduqués et formés ne revendiquent un jour le pouvoir sur leur territoire. Un colon raciste écrivait en 1897 :

« Plus l'indigène est instruit, plus il nous déteste. Nos pires ennemis sont ces jeunes gens des familles bourgeoises que la direction de l'Enseignement a élevés à la française... Si jamais il y a une révolte en Tunisie, ce sont eux que nous verrons à la tête des insurgés »<sup>9</sup>.

Suite aux protestations racistes qui s'élevèrent, la décision fut prise par le gouvernement au début du XX<sup>ème</sup> siècle, de limiter l'enseignement professionnel pour les Tunisiens à la formation aux basses et moyennes qualifications. Cette décision illustre ce qu'écrivait un résident général de l'époque :

---

<sup>9</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#%C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#%C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

« Dans un pays comme la régence, qui a besoin avant tout d'une main d'œuvre abondante, l'instruction en général et l'instruction primaire en particulier doivent avoir un caractère pratique et mettre à la disposition de l'industrie et de la colonisation des travailleurs instruits et expérimentés. Tous les efforts de la Direction de l'Enseignement ont été et sont dirigés dans ce sens »<sup>10</sup>.

Au début, c'est dans la Khaldûnia, une sorte d'école créée en 1896, qu'un enseignement sous forme de cours et de conférences scientifiques et littéraires fut dispensé aux jeunes Tunisiens, leur permettant d'obtenir un diplôme de connaissances pratiques qui leur donnait la possibilité d'être prioritaires pour certains emplois tels que *amine*<sup>11</sup>, expert ou syndic<sup>12</sup>. Puis, l'école professionnelle Émile Loubet, que nous avons citée, fonctionnant avec un enseignement technique bien structuré spécialisé dans certains métiers industriels, fut ouverte le 1<sup>er</sup> avril 1898. S'ensuivit dans le premier tiers du XX<sup>ème</sup> siècle, la création de plusieurs écoles professionnelles particulièrement dans les zones industrielles telles que Ferryville (actuellement Menzel Bourguiba) et Gabès. Ces

« écoles d'apprentissage sont ouvertes pour former les élèves tunisiens aux techniques modernes, comme à Gabès où une section agricole est ouverte, à Ferryville où on met en place des formations aux métiers de la mécanique ou à Sousse où l'École Industrielle et Commerciale ouvre ses portes le 1<sup>er</sup> octobre 1930»<sup>13</sup>.

Nous voyons déjà la différence dans les domaines de spécialisation entre la Khaldûnia, exemple d'enseignement professionnel traditionnel visant les métiers de l'artisanat dont l'intervention de la corporation professionnelle et de l'*amine* fut très importante dans la reconnaissance du diplôme, et l'école professionnelle Émile Loubet, porteuse de l'enseignement technique moderne dans les métiers de l'industrie.

Le poste d'*amine* fut un poste clé dans l'apprentissage des métiers depuis l'époque des Hafside caractérisée par l'organisation d'une économie basée sur les différents souks qu'abritaient la médina et ses périphéries, à l'instar du souk de la chéchia qui, en fait constitue l'aboutissement de tout un processus qui fait intervenir plusieurs métiers et professionnels répartis dans différentes régions de la régence. Nous lisons sur le net cette description :

« La chéchia est un bonnet en laine de couleur rouge et ornée, pour les plus luxueuses, d'un gland de soie bleue ou noire. Sa confection, qui exige plus de deux mois de travail, est segmentée en tâches telles que le tricotage qui se fait à l'Ariana, la couture à Bab Souika, le lavage et le foulage à Tebourba sur le pont-barrage d'El Battan, la teinture à Zaghouan et enfin la mise en forme, le feutrage et la finition dans les ateliers des souks de Tunis. Ces travaux sont effectués par des ouvriers et des apprentis (sanâa) alors que le patron ou mâalem se tient au comptoir pour accueillir la clientèle. Les grossistes exportaient les chéchias principalement vers la Turquie, le Levant, l'Algérie et l'Égypte. »<sup>14</sup>.

L'*amine* était présent dans tout ce processus en raison de l'autorité qu'il devait à la

<sup>10</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

<sup>11</sup> Le « *amine* » dans le souk est une personne élue dans une corporation professionnelle. D'après [https://fr.wikipedia.org/wiki/Souks\\_de\\_Tunis](https://fr.wikipedia.org/wiki/Souks_de_Tunis) consulté le 27 septembre 2019. « Son rôle était d'organiser la corporation, de recommander des prix moyens, de définir des standards de qualité et de régler les contentieux entre membres de la corporation ou avec les intervenants extérieurs comme les fournisseurs ou les négociants ».

<sup>12</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

<sup>13</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

<sup>14</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.



reconnaissance dont il jouissait auprès de tous les intervenants énumérés. En effet, cet homme chevronné dans son métier était élu par les pairs de sa corporation (comme la corporation des fabricants de la chéchia) ou désigné par le bey (comme susmentionné pour l'époque du protectorat). Et vu son rôle à la fois d'organisateur de la corporation, de régulateur des prix, d'auditeur qualité et d'arbitre en cas de contentieux<sup>15</sup>, c'était par lui que passait la reconnaissance des acquis de l'apprenti (sanâa) et son intégration dans la corporation. Le processus comprenait une période d'apprentissage sous la supervision d'un patron « mâalem » dans un atelier ou une boutique, puis l'approbation de l'apprentissage par l'amine qui en faisait un professionnel reconnu dans le métier et un membre de la corporation. Nous analyserons ultérieurement la relation entre le « mâalem » et son apprenti à l'occasion du traitement des résultats des entretiens menés dans cette recherche avec des apprenants de la formation professionnelle, en particulier durant leur stage en entreprise sous la supervision d'un chef ou d'un tuteur.

Ce qui est également à signaler dans cette configuration de l'apprentissage professionnel pendant la période du protectorat, c'est la prise de conscience de l'importance de la scolarisation des filles tunisiennes. Le gouvernement décida à partir de 1908 d'ouvrir des écoles pour les jeunes filles musulmanes, réparties sur les grandes villes comme les médinas de Tunis et Kairouan, cette dernière étant pourtant réputée pour le conservatisme de sa population. Ces écoles spécialisées dans l'enseignement professionnel (couture, broderie, etc.) connurent un tel succès qu'elles scolarisaient 1310 filles en 1912<sup>16</sup>.

## **I.3. La formation professionnelle après l'indépendance**

### **I.3.1. Politique sociale et économique et place privilégiée de l'éducation après l'indépendance**

Après l'indépendance, obtenue en 1956, la Tunisie, sous l'égide de son leader Bourguiba, entre dans la phase de construction d'un État autonome moderne, cherchant à prendre en main la gestion de ses propres richesses naturelles et le développement de son économie. Mais la première des priorités est le développement du capital humain par la promotion socioculturelle de la population en misant sur l'émancipation de la femme et son intégration en tant qu'acteur dans le circuit économique, la mise en place du planning familial, l'éradication de l'analphabétisme et l'extension du système éducatif à tous les secteurs du territoire de la République, villages comme villes.

Les retombées positives de ces trois axes d'intervention sur l'économie et l'éducation sont immédiatement constatables. Économiquement, la femme tunisienne commence à sortir sur le marché du travail pour œuvrer dans les usines et les entreprises après avoir pris sa place sur les bancs de l'école, sans aucune restriction d'accès aux filières et disciplines littéraires, scientifiques et technologiques disponibles. Son intégration dans la vie active engendre l'essor

---

<sup>15</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Souks\\_de\\_Tunis](https://fr.wikipedia.org/wiki/Souks_de_Tunis) consulté le 27 septembre 2019.

<sup>16</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#%C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#%C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

économique des ménages dont le budget s'équilibre de plus en plus avec la croissance du montant des revenus par rapport au nombre de membres de la famille. Par conséquent, les enfants ont plus de chance d'accéder aux établissements scolaires et d'y mener leurs études à terme, d'autant que Bourguiba (président de la République) a institué l'obligation et la gratuité de l'éducation pour toute la population, à tel point qu'au début de la mise en application de cette instruction présidentielle, même les enfants âgés de 10 ans sont autorisés à s'inscrire dans l'enseignement primaire.

Entre la fin des années 50 et les années 60, l'enseignement primaire commence à se démocratiser, ce dont témoigne le passage du taux global de scolarisation de 29 % en 1956 à 65 % en 1964, se décomposant en 86,82 % pour les garçons et 44,39 % pour les filles<sup>17</sup>.

La stratégie économique adoptée pendant la première décennie de l'indépendance est orientée vers la mise en place de pôles industriels dans chaque grande région en fonction de son potentiel économique, notamment agricole, ainsi que de ses ressources minières. Ainsi à Bizerte furent instaurées la raffinerie du pétrole et une cimenterie, à Menzel Bourguiba la SOCOMENA (société de mécanique navale), à Béja l'usine de sucre, à Tajerouine, à Jérissa et au Kef respectivement une usine de céramique, une cimenterie et une exploitation du minerai de fer, à Sousse la STIA (société d'industrie automobile), une station de production d'électricité et les ateliers mécaniques du Sahel, à Gafsa la société du phosphate, et à Sfax et Gabès plusieurs entreprises et usines industrielles dans le secteur de la pétrochimie.

La carte du secteur de l'agriculture n'a pas changé au lendemain de l'indépendance sauf avec la nationalisation des terres agricoles en 1964, puisqu'à titre d'exemple les régions du nord et nord-ouest se spécialisèrent dans les céréales, le Sahel dans les oliviers, le Cap Bon dans les agrumes et le sud dans les palmiers et les oliviers.

Un nouveau souffle est donné au secteur du tourisme et de l'hôtellerie par l'exploitation du potentiel touristique de chaque région, ce qui induit la construction de plusieurs unités hôtelières notamment dans les régions à patrimoine historique, archéologique et naturel, les régions côtières et du Sahel, ce qui se traduit par la multiplication du nombre d'hôtels touristiques par six entre 1962 et 1986, « de la capacité d'hébergement en lits par 24, [et] du nombre de nuitées touristiques par 21, passant de 64000 à 13 millions »<sup>18</sup>.

Sur la base de cette configuration économique et des deux « stimulateurs » du développement que furent la promotion du statut de la femme en 1957 et la promulgation de l'éducation gratuite et obligatoire, un système national d'éducation moderne est mis en place avec un budget avoisinant dans les premiers plans quinquennaux de développement économique, le tiers du budget de l'État. En comparaison du budget des autres ministères, celui de l'éducation se taille la part du lion. Celle-ci devient la priorité absolue de la politique nationale de l'époque.

L'enseignement général instauré dans le cadre de ce système éducatif imprégné de l'esprit de l'indépendance, avait une configuration que nous présentons ci-après. Toutefois nous voulons auparavant préciser certains aspects qui nous permettront de faire la liaison avec la genèse de

---

<sup>17</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#%C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#%C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

<sup>18</sup> Le Tourisme en Tunisie (cours et annexes) de Philippe Kerourio, 2015 : p 6-17. <https://fr.scribd.com/document/379891803/Le-Tourisme-en-Tunisie-Cours-Et-Annexes-01072015VD-2> consulté le 27 septembre 2019.

l'enseignement technique et de la formation professionnelle en Tunisie au lendemain de l'indépendance.

### **I.3.2. Structure et caractéristiques du système éducatif après l'indépendance**

La période de l'indépendance se caractérise par la montée en puissance progressive au fil des années du système éducatif moderne calqué sur le modèle français, qui affaiblit le système éducatif traditionnel zeitounien, jusqu'à l'abolition totale de ce dernier dans les années 80.

En effet, les écoles primaires ont continué à fonctionner comme avant l'indépendance avec des programmes d'enseignement dominés par l'usage de la langue française, notamment dans les matières scientifiques telles que le calcul mathématique, l'éveil scientifique, l'histoire-géographie et le français (grammaire et conjugaison). Seuls l'arabe et l'éducation religieuse (Coran et croyances et valeurs islamiques) sont dispensés en langue arabe. Comme nous l'avons montré précédemment pour l'enseignement sous le régime du protectorat, l'enseignement au lendemain de l'indépendance est demeuré sélectif et présentait des difficultés presque insurmontables pour les élèves au niveau de l'appropriation de la langue française. Cependant, ceux qui réussissaient dans ce système voyaient s'ouvrir devant eux, avec l'accès aux lycées secondaires ou techniques, un avenir très prometteur. Les élèves qui avaient réussi leurs études primaires étaient orientés selon leur âge soit vers la filière longue couronnée par le baccalauréat, soit vers la filière moyenne dans laquelle la durée des études n'était que de six ans au lieu de sept, avec trois spécialités : TEG (Technique économique et gestion), TEA (Technique économique et administration) et Technique industrielle (mécanique, électricité, travaux publics, topographie), dont les sortants étaient recrutés par les différentes entreprises économiques, en particulier les administrations de la fonction publique nouvellement créées après l'indépendance du pays et la « tunisification » progressive du personnel administratif. À titre d'exemple, en 1975, l'effectif de la filière moyenne comptait 21 221 élèves dont 1992 candidats s'étaient présentés au diplôme de TEG, 1 390 au diplôme de TEA et 1 952 au diplôme de technicien industriel, le taux de réussite global étant de 42,11% (**Bouhouch et Akrouf, 2017**).

Ceux qui ne réussissaient pas l'examen de passage de la sixième année primaire, étaient orientés vers des filières courtes de formation dans divers métiers de l'industrie.

Cet enseignement technique fut dispensé dans les lycées techniques situés dans la majorité des grandes villes telles que Tunis, Bizerte, Béja, le Kef, Sousse, Gafsa, Sfax et Gabès. Au début, pendant la période de la colonisation, ces lycées accueillirent des élèves pour les former dans des spécialités industrielles correspondant à des niveaux d'ouvriers qualifiés et le cas échéant de techniciens, à cause de l'interdiction faite aux Tunisiens à l'époque, d'occuper des postes d'autorité, de responsabilité et de management de personnel dans une entreprise, le colonisateur craignant qu'ils gagnent un pouvoir leur permettant de revendiquer leurs droits entiers et de se révolter contre lui.

Deux des mesures les plus significatives prises après l'indépendance furent la mise en place des filières longues dans l'enseignement secondaire, et la fondation de l'enseignement supérieur

qui avait été le vrai maillon faible du système global de développement des ressources humaines de la pré-indépendance.

Dans les années soixante, les filières longues du secondaire accueillent une minorité d'élèves. La plupart poursuivent leurs études dans les filières courtes et moyennes à cause d'une part, de la récente mise en place de cette voie peu ouverte aux Tunisiens dans l'ancien système du colonisateur, et d'autre part à cause de la condition d'âge, vu que la plupart des élèves qui atteignaient le secondaire avaient déjà perdu plusieurs années durant leur scolarité soit parce qu'ils avaient rejoint l'école tardivement (notamment dans les villages loin des villes) soit à cause de redoublements dus au niveau atteint insatisfaisant et/ou à l'insuffisance d'appropriation de la langue française dominante dans les programmes d'enseignement.

L'enseignement professionnel fut une composante d'un système global relevant du ministère de l'éducation nationale, jusqu'à la refonte de l'éducation qui fut précédée par la création en 1967 de l'office de la formation professionnelle et de l'emploi (OFPE) en tant qu'établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) relevant du ministère chargé des affaires sociales (secrétariat d'État à l'époque). Mais avant cette date phare dans l'histoire de la formation professionnelle tunisienne post indépendance, nous notons deux faits importants : le premier – nous l'avons déjà mentionné – est relatif à la structure du système éducatif qui jusqu'au milieu des années 80 comprenait une filière courte et une filière moyenne. Le second concerne l'enseignement professionnel qui était assuré par des établissements relevant de l'office national de l'artisanat dans le but de servir à la fois les besoins du secteur en qualifications sur les techniques modernes et l'innovation dans les produits artisanaux pour lesquels l'attrait des touristes commençait à grandir, ce qui justifia ultérieurement la mise en place d'un enseignement consacré au tourisme avec la création en 1960 de la première école hôtelière à Bizerte<sup>19</sup>.

Dans la structure des filières de l'enseignement secondaire, figurait la filière courte réservée à ceux qui avaient raté à deux reprises l'examen de passage de la sixième année primaire. Dans cette filière, l'enseignement professionnel – on ne parle pas encore de « formation » – s'étalait sur trois ans. Il était généralement dispensé dans les lycées techniques et comportait une dominante pratique dans différentes spécialités telles que la menuiserie, la ferronnerie, la maçonnerie, l'orfèvrerie, la bijouterie, l'imprimerie, etc. Les sortants recevaient à la fin du cursus un certificat de fin de l'enseignement professionnel.

La filière moyenne accueillait, comme nous l'avons indiqué ci-avant, les élèves qui n'avaient pas pu accéder à la filière longue à cause des raisons que nous avons déjà expliquées. En plus de cette catégorie d'élèves, elle accueillait également des lauréats de la filière courte pour les aider à se perfectionner et à se spécialiser dans le domaine dans lequel ils avaient été formés auparavant. Ce qui faisait que la filière moyenne représentait une chance à saisir pour les sortants de la filière courte. En outre, elle offrait une panoplie de spécialités appartenant aux domaines de l'économie-gestion, l'administration, le commerce, l'industrie, les travaux publics, etc. Les lauréats de la filière moyenne étaient employés dans la fonction publique qui avait de gros besoins à l'époque, et dans le secteur privé. Une minorité parmi eux avait la possibilité de préparer une septième année secondaire spéciale qui, en cas de réussite, leur

---

<sup>19</sup> <http://tourisme.gov.tn/formations-et-metiers/formation-professionnelle.html> consulté le 27 septembre 2019.

ouvrait les portes de l'enseignement supérieur dans des filières compatibles avec leur enseignement technique antérieur.

La seconde voie assurant l'enseignement professionnel, était dédiée aux métiers de l'artisanat. Elle était ancienne puisqu'elle avait débuté dès 1923 par la création de « l'Office de l'Enseignement Professionnel (futur Office des Arts Tunisiens) qui ouvre plusieurs centres pourvus d'ateliers pilotes de tissage ou de peinture, dispensant une formation professionnelle et développant l'esprit d'invention et de rénovation. »<sup>20</sup>. Cet office rebaptisé après l'indépendance « Office National de l'Artisanat » (ONA), dénomination qu'il a gardée jusqu'à aujourd'hui, assure la formation artisanale destinée aux jeunes ayant terminé leur enseignement primaire avec ou sans succès, ou aux professionnels en exercice désireux de perfectionner leurs techniques et savoir-faire. Cependant, la formation dans les filiales de l'ONA réparties sur les zones touristiques du pays (Tunis, Bizerte, Tabarka, Nabeul, Sousse, Tozeur, Gabès, Djerba, etc.) et la livraison de certificats attestant la qualification acquise suite à cette formation, sont deux questions qui ont fait l'objet de luttes d'influence et parfois de conflits entre l'ONA et l'OFPE depuis les années 60, au point que ces deux fonctions de formation et de diplomation ont migré d'un office à l'autre et d'un ministère à l'autre tout au long de la période de l'après-indépendance jusqu'à aujourd'hui.

Avant de présenter l'époque de l'OFPE, nous complétons ci-après la présentation de la chaîne éducative de l'après-indépendance par un aperçu sur l'enseignement supérieur. Ce dernier, négligé comme nous l'avons mentionné pendant la période coloniale, a également mis du temps à sortir des oubliettes où on l'avait relégué pendant les premières années de l'indépendance. En effet, seules six institutions universitaires pionnières concentrées à Tunis existaient depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle : la Zitouna, l'École Supérieure de langue et littérature arabe, l'École d'administration, le Centre d'Études de Droits, le Centre d'études économiques et le Centre d'Enseignement d'Art. L'université de Tunis fut officiellement créée le 31 mars 1960<sup>21</sup>.

La première école nationale d'ingénieurs (ENIT) fut créée à Tunis le 31 décembre 1968, et l'auteur de cette thèse en sortit diplômé ingénieur national en mécanique dans la promotion de 1997 qui comptait environ 500 diplômés dans les quatre spécialités offertes par l'école : génie industriel, génie mécanique, génie électrique et génie civil.

### **I.3.3. Genèse de la formation professionnelle en Tunisie, décret de 1956**

L'histoire montre qu'en Tunisie, comme nous l'avons constaté en retraçant l'évolution de l'enseignement depuis les anciennes civilisations qu'avait connues le pays jusqu'à l'ère de son indépendance en passant par l'époque beylicale et la période de colonisation, la formation professionnelle (désormais FP) telle qu'on la définit aujourd'hui était l'héritière d'un enseignement professionnel et technique dont les transformations au fil des années ont été influencées par un rapport de forces entre le social et l'économique. Et c'est à notre avis la recherche incessante de l'équilibre entre ces deux aspects ou orientations, qui a généré toutes

<sup>20</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#%C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#%C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

<sup>21</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat\\_fran%C3%A7ais\\_de\\_Tunisie#%C3%89volution\\_de\\_la\\_situation%C3%A9conomique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Protectorat_fran%C3%A7ais_de_Tunisie#%C3%89volution_de_la_situation%C3%A9conomique) consulté le 27 septembre 2019.

les politiques de formation adoptées au sein du pays de 1956 jusqu'à aujourd'hui.

### **I.3.3.1. Publication du décret beylical relatif à la formation professionnelle**

Tout au début de 1956, quelques semaines avant la déclaration de l'indépendance le 25 mars, le Bey promulgua ou, pour employer ses termes, prit en date du 12 janvier 1956 un décret relatif à la formation professionnelle<sup>22</sup>. Ce décret fut un texte fondateur et presque complet en délimitant son champ d'application. Il définit la FP et ses différents bénéficiaires. Il instaure pour la première fois le conseil de la FP, instance qui va évoluer épisodiquement avec chaque fois une dénomination et une composition différentes durant plus de soixante ans entre 1956 et aujourd'hui. Le texte en question, renfermant quatre titres (*De la formation professionnelle, Du contrat d'apprentissage* présenté en cinq chapitres, *De la taxe de la formation professionnelle* et *Des sanctions et du contrôle : dispositions diverses et transitoires*) met l'accent sur le mode dominant de la formation à l'époque : l'apprentissage, qui n'avait jamais été régi jusque-là par une relation contractuelle entre les intervenants, d'où les détails que comporte le texte sur le contrat d'apprentissage entre l'employeur chef d'entreprise et l'apprenti. Ces détails comprennent notamment : la nature et la forme du contrat stipulant qu'il ne prendra un plein effet juridique qu'après avoir été visé par l'inspecteur divisionnaire du travail ; le contenu du contrat en particulier sa durée, la profession à laquelle l'apprenti sera préparé et les conditions de rémunération, de nourriture et de logement ; les conditions du contrat (notamment l'âge éligible de l'apprenti et du maître d'apprentissage), les cas d'interdiction de logement des jeunes filles apprenties mineures et les cas d'incapacité juridique des maîtres. Les chapitres 3, 4 et 5 du titre 2 parlent respectivement de la résolution, la résiliation et la nullité du contrat, du certificat de fin d'apprentissage délivré par le maître à l'apprenti, des devoirs des maîtres et apprentis et de l'organisation de l'apprentissage.

### **I.3.3.2. Commentaires sur le décret du 12 janvier 1956 relatif à la formation professionnelle**

- Les références du décret nous renseignent sur les parties prenantes intervenant dans la FP ou qui ont leur mot à dire sur le sujet. Ce sont les chambres économiques du Royaume, les inspecteurs du travail, les corporations traditionnelles et le comité du travail.
- Le champ d'application du décret concerne les secteurs de l'industrie et du commerce, et ses dispositions « s'étendent aux activités artisanales, mais ne sont toutefois pas applicables aux institutions corporatives traditionnelles »<sup>23</sup> du Royaume. La restriction d'application de ce décret fondateur aux institutions corporatives traditionnelles devait avoir, à notre avis, des répercussions sur la façon dont le secteur des petits métiers et des métiers de l'artisanat, a été pris en compte dans toutes les réformes qu'a subies le système de la FP à chaque étape de son histoire moderne. À certains moments, ce secteur a été négligé voire écarté des réflexions menées sur la promotion de la FP, comme si la formation aux métiers traditionnels et de l'artisanat n'en faisait pas partie. Cependant, avec le recul que donne l'analyse historique, on peut dire qu'au moment de la signature du décret en question, le secteur de

---

<sup>22</sup> Décret du 12 janvier 1956 relatif à la formation professionnelle.

<sup>23</sup> *Ibid.*

l'artisanat était en position de force par rapport aux autres groupements de métiers, notamment les institutions corporatives traditionnelles puisqu'elles étaient sous la supervision directe du Bey et détenaient à travers l'*amine*<sup>24</sup> du souk le pouvoir de validation d'adhésion de quiconque à leur groupement, d'où leur réticence à entrer sous l'autorité des ministères de l'éducation nationale et des affaires sociales. D'ailleurs par la suite elles ne se sont jamais soumises à la houlette de ces ministères ni ultérieurement à celle du ministère chargé de la FP pendant toute la période de 1956 à aujourd'hui.

- Le conseil de la FP créé pour la première fois par ce décret était cependant sous l'autorité du conseil supérieur de l'emploi qui lui donnait ses directives « sur les questions relatives à la formation professionnelle des apprentis, des jeunes travailleurs et des travailleurs adultes »<sup>25</sup>.
- L'apprentissage, mode dominant de la FP d'après ce décret, contrairement à ce que nous constatons souvent dans les pratiques actuelles, ne néglige aucun aspect de formation puisqu'il tient compte simultanément des volets théorique et pratique. Il est défini en ces termes : « l'apprentissage comporte une formation d'ensemble comprenant l'acquisition d'éléments essentiels de culture générale et celle d'une technique professionnelle, théorique et pratique. »<sup>26</sup>. Nous constatons l'utilisation des concepts « technique professionnelle » et « culture générale » simples à interpréter par le grand public, et qui ont cédé leur place à des concepts complexes tels que « compétence », « capacité », « cognition » et « conation » qui ne sont désormais qu'à la portée des spécialistes du domaine de l'éducation.
- Le maître d'apprentissage est considéré comme un « bon père de famille » pour l'apprenti. Il lui inculque les valeurs qui forment sa personnalité. L'effet du relationnel au sein de l'entreprise sur le comportement de l'apprenti et sa formation n'est pas oublié. L'article 19 stipule parmi les devoirs du maître qu'« il doit protéger l'apprenti contre les mauvais traitements de la part des compagnons de travail ou d'autres personnes »<sup>27</sup>. Nous avons abordé cet aspect avec les apprenants interviewés lors des entretiens ainsi que dans le questionnaire de l'enquête sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.
- On institue pour la première fois des cours professionnels et d'enseignement général qui rendent l'apprentissage complet et méthodique. Ces deux qualificatifs utilisés à plusieurs reprises dans le texte du décret distinguent l'apprentissage professionnel dans sa nouvelle version de l'apprentissage traditionnel, resté sous la responsabilité des institutions corporatives traditionnelles qui échappaient comme nous l'avons indiqué, à la dépendance et aux exigences des ministères de l'éducation nationale et des affaires sociales.
- Ce nouvel apport de cours qui viennent compléter l'apprentissage des techniques professionnelles sur le terrain, à raison de 150 heures par an, est à l'origine de la création des centres de formation professionnelle sous leur forme moderne, pour la première fois en Tunisie. Ces centres de FP, pourtant créés par une entreprise ou un groupement d'entreprises sont agréés par le ministère de l'éducation nationale qui en assure également le contrôle pédagogique. Un équilibre qu'on a tendance à oublier aujourd'hui alors que certaines voix

---

<sup>24</sup> Voir note 6.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> *Ibid.*, art.19.

de professionnels et de responsables de formation s'élèvent contre tout projet d'intégration du secteur de la FP au ministère de l'éducation comme ce fut le cas dans la période 2002-2009<sup>28</sup> en invoquant le risque de scolarisation de la formation, d'autant que ce décret nous renvoie à la genèse de l'institutionnalisation des centres de FP au sein d'un ministère chargé de l'éducation. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous aborderons la question du traitement de la gouvernance des cadres nationaux des certifications.

- Nous avons également qualifié ce texte, malgré le bond en avant qu'il représente, de « presque complet » à cause de deux principales raisons :

- Primo, son incapacité à prendre en considération un secteur prédominant dans le champ économique à l'époque : les métiers appartenant aux différentes corporations traditionnelles en relation avec l'organisation des souks de la médina qui étaient un pilier de l'activité commerciale et économique. Ceci a privé à notre sens ce secteur d'une opportunité de réforme dont il avait grand besoin au moment où le pays était envahi par les techniques industrielles modernes et les produits commerciaux provenant de l'étranger, ce qui mettait l'artisanat tunisien traditionnel en grande difficulté.
- Secundo, l'absence de toute indication relative à la complémentarité de ce système d'apprentissage avec les institutions de l'enseignement primaire et secondaire, alors que le rendement interne de ces dernières n'était pas en mesure de maintenir en leur sein la plus grande partie de l'effectif scolarisé. Le texte mentionne dans son article 2, que la population ciblée par l'apprentissage était composée de jeunes et exceptionnellement d'adultes sans préciser ni leur provenance ni la fourchette d'âge exacte. L'article 9 stipule qu' « aucun apprenti âgé de moins de 14 ans ou de plus de 18 ans ne pourra entrer s'il n'y est autorisé par l'inspecteur du travail. »<sup>29</sup>.

Après cette analyse du décret que nous avons baptisé « texte fondateur » de la FP en Tunisie à l'époque charnière entre la fin de la période beylicale et l'ère de l'indépendance, nous abordons ci-après la refonte de ce dispositif par la création de l'office de la formation professionnelle et de l'emploi.

### **I.3.4. Institutionnalisation de la formation professionnelle durant les années 60, 70 et 80**

#### **I.3.4.1. D'un conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi en 1964 à un office de la formation professionnelle et de l'emploi en 1967**

Dès après l'indépendance, l'importance de la FP fut mise en relief, d'abord en 1964, par la valorisation du texte qui la régissait qui passe du statut de décret à celui d'une loi d'État adoptée par l'Assemblée nationale et promulguée par le Président de la République. Il s'agit de la loi du 28 décembre 1964 portant création du conseil national de la formation professionnelle et de

---

<sup>28</sup> Premier remaniement annexant le département de la FP au ministère de l'éducation et de la formation en vertu du décret n°2057-2002 du 10 septembre 2002. Deuxième remaniement faisant retourner le département de la FP au MFPE en vertu du décret n°85-2010 du 20 janvier 2010.

<sup>29</sup> *Ibid.*, art.9.



l'emploi, chargé de coordonner les actions des différentes administrations et de donner des avis au gouvernement en ce qui concerne le marché du travail, les questions de l'emploi et de son évolution et les questions relatives à la FP<sup>30</sup>. Pour ces dernières, il n'y a eu aucun changement par rapport à ce que stipulait le décret de 1956. Nous estimons donc que la seule amélioration de taille apportée par cette loi est l'institution du conseil national de la FP et de l'emploi à la place du conseil de la FP qui était sous l'autorité du conseil supérieur de l'emploi également supprimé par la loi en question. De plus, ce nouveau conseil national est relayé par des conseils régionaux.

Ensuite en 1967 vint la création de l'office de la formation professionnelle et de l'emploi en vertu de la loi n°67-11 du 8 mars 1967<sup>31</sup>. Cet office ayant le statut d'un établissement public à caractère industriel et commercial, placé sous l'autorité du secrétariat d'État (statut d'un ministère) à la jeunesse, aux sports et aux affaires sociales, fut la première institution en bonne et due forme créée pour prendre en charge toutes les questions relatives à la FP depuis l'élaboration des programmes de formation jusqu'à leur évaluation en passant par leur mise en œuvre. Cette loi jouit d'une importance particulière parce qu'elle évoque pour la première fois la politique de formation dans son article 4 lorsqu'elle stipule que ledit office « a pour mission générale de fournir au gouvernement les éléments nécessaires à la définition de la politique de formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi en fonction des besoins économiques et sociaux du pays. ». Cette mission générale est déclinée en dix activités à assurer par l'office, mais celles inhérentes directement à la FP sont celles qui se trouvent aux alinéas 1, 2, 3, 4 et 8. Ils traitent respectivement de l'étude des besoins du marché du travail en qualifications, la mise en œuvre des actions de formation, l'élaboration des programmes de formation et la préparation du matériel didactique nécessaire, la formation du personnel formateur des établissements publics de formation, le conseil aux entreprises publiques et privées en la matière et l'aide à la prise en charge de la FP par les entreprises. L'alinéa 7 a également son importance du fait qu'il mentionne la fonction d'animation des travaux du conseil national et des conseils régionaux de la FP et de l'emploi (créés en 1964) notamment en assurant son secrétariat.

### **I.3.4.2. Création des offices chargés de la formation professionnelle et de l'emploi**

L'article 5 de la loi n°67-11 de 1967 établit la dépendance des centres de formation de l'office de la FP et de l'emploi tant pédagogiquement qu'administrativement et budgétairement. Cet office devenu « office des travailleurs tunisiens à l'étranger, de l'emploi et de la formation professionnelle » fut 16 ans après, en vertu de la loi n°83-111 du 9 décembre 1983<sup>32</sup>, scindé en deux offices dénommés respectivement « office de la formation et de la promotion professionnelle » et « office de la promotion de l'emploi et des travailleurs tunisiens à l'étranger ».

Au passage, en 1972, une loi relative à l'apprentissage fut également promulguée afin de préciser certains points relatifs à la taxe de la FP, à la rémunération des apprentis et stagiaires

---

<sup>30</sup> Loi du 28 décembre 1964 portant création du conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi.

<sup>31</sup> Loi n°67-11 du 8 mars 1967 portant création de l'office de la formation professionnelle et de l'emploi.

<sup>32</sup> Loi n°83-111 du 9 décembre 1983 portant création de l'office de la formation et de la promotion professionnelle et de l'office de la promotion de l'emploi et des travailleurs tunisiens à l'étranger.

et à l'assurance contre les accidents du travail et les maladies professionnelles de ceux accueillis par des artisans et des entreprises ne dépassant pas 10 employés<sup>33</sup>. Cette loi d'État n'a pas touché au fond du décret de 1956, notamment en ce qui concerne les aspects terminologiques, techniques et pédagogiques de l'apprentissage.

En 1983, la loi susmentionnée n°83-111 du 9 décembre 1983, plaça l'office dont la dénomination devint « office de la formation et de la promotion professionnelle », sous l'autorité du ministère des affaires sociales et lui garda presque le même contenu de prérogatives citées dans la loi abrogée de 1967, puisque les questions relatives à l'emploi furent déplacées au second office dénommé « office de la promotion de l'emploi et des travailleurs tunisiens à l'étranger ». Excepté les activités qui lui incombaient qui furent quasiment extraites des dix activités énumérées dans l'ancienne loi de 1967, seule la précision apportée dans l'article 2 à la politique de formation mérite d'être citée par rapport à ce que stipulait la loi de 1967. Elle différencie la formation de base (qui deviendra ultérieurement « initiale ») de la formation continue. L'article 2 précise en effet que ledit office

« a pour mission générale de fournir au gouvernement les éléments nécessaires à la définition de la politique de formation (y compris la formation de base et la formation continue) en fonction des besoins économiques et sociaux du pays. »<sup>34</sup>.

Dans cette loi aussi, on commence à parler de l'adéquation de la politique de formation aux besoins économiques, notion qui aura une forte influence sur les orientations stratégiques qui seront prises quelques années après. On note également l'apparition de nouvelles notions qui ne seront prises en compte que quelques années plus tard, comme l'homogénéité des programmes entre les institutions publiques et privées de formation ou l'équivalence des qualifications.

En 1988, le gouvernement se sert de la loi de finances complémentaire pour la gestion 1988, pour abroger la loi n°83-111 du 9 décembre 1983 et mener une restructuration des deux offices déjà existants<sup>35</sup>. Elle consiste à créer un office de la formation professionnelle et de l'emploi (c'est-à-dire à revenir à la dénomination de 1967) placé toujours sous l'autorité du ministère des affaires sociales, en ôtant la mission de l'emploi et les activités qui en découlent à l'office des travailleurs à l'étranger et en la substituant à la promotion professionnelle dans le périmètre de l'office chargé de la FP. Du coup, l'État obtient une configuration dans laquelle il fusionne les questions relatives à la FP et celles de l'emploi en veillant à assurer deux politiques complémentaires voire une seule politique cohérente de formation-emploi avec pour finalité la mise en adéquation de la politique de formation et des besoins de l'économie.

Cinq ans plus tard, cette restructuration s'avèrera insuffisante aux yeux du gouvernement des années 90 qui optera pour une refonte globale via la loi d'orientation de la formation professionnelle n°93-10 du 17 février 1993<sup>36</sup> immédiatement suivie dans le même journal officiel de la république tunisienne de la loi n°11-93 portant création de l'agence tunisienne de

<sup>33</sup> Loi n°72-7 du 15 février 1972 relative à l'apprentissage.

<sup>34</sup> Loi n°83-111 du 9 décembre 1983 portant création de l'office de la formation et de la promotion professionnelle et de l'office de la promotion de l'emploi et des travailleurs tunisiens à l'étranger.

<sup>35</sup> Articles 12, 13, 14, 15 et 16 relatifs à l'office de formation professionnelle et de l'emploi dans la Loi n°88-60 du 2 juin 1988 portant loi de finances complémentaire pour la gestion 1988.

<sup>36</sup> Loi d'orientation de la formation professionnelle n°93-10 du 17 février 1993.

l'emploi et de l'agence tunisienne de la formation professionnelle<sup>37</sup>.

## **I.4. Une quinzaine d'années sous l'égide de la loi d'orientation de la formation professionnelle de 1993**

### **I.4.1. Apports de la loi d'orientation de 1993**

La parution de la loi n°93-10 du 17 février 1993 portant loi d'orientation de la formation professionnelle annonce la couleur de la réforme dès son premier article. Il s'agit de considérer désormais la FP d'une part, comme composante du dispositif national d'éducation, de qualification et d'emploi, et d'autre part, comme composante contribuant « au développement des ressources humaines, à la promotion professionnelle et sociale et à la réalisation des objectifs de la croissance ». Du point de vue terminologique, nous constatons dans l'article 2, l'apparition de nouveaux concepts tels que « connaissances », « capacités » et « savoir-faire » qui se substituent aux « technique professionnelle », « culture générale » et « forces » de l'ancienne terminologie incluse dans les textes de 1956 à 1988. De plus, on commence à parler de l'effet des mutations technologiques et de l'évolution des caractéristiques de l'emploi sur la nature de formation à dispenser aux jeunes.

Parmi les grands changements apportés par la loi de 1993, on trouve la subdivision, claire pour la première fois, de la FP en deux types dispensés dans les établissements de formation et dans les diverses entreprises économiques : la FP initiale et la FP continue (articles 3 et 4). L'article 5, formalise le partenariat et la concertation entre l'État et les organisations professionnelles sur les principales questions de la FP telles que la conception des programmes de formation, le déroulement de la formation, la sanction des actions de formation et l'organisation des stages de formation en entreprise. De même, l'orientation professionnelle est officiellement prise en charge pour la première fois dans l'article 6 dont tout le chapitre 3 lui est réservé. On y institue son dispositif, ses divers mécanismes, et on met en place de nouvelles notions telles que « motivations », « aptitudes », « intérêts » et « préférences » du jeune à la formation (articles 11 et 13). Toutefois, nous le verrons ultérieurement, cela n'a pas empêché qu'elle demeure un maillon faible dans le dispositif jusqu'à aujourd'hui.

Du point de vue institutionnel, on remodèle le « conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi » avec ses antennes régionales, instance déjà usée à l'époque de l'office de 1967. Ce conseil national recréé (article 8), comporte en plus d'une déclinaison régionale, une déclinaison sectorielle, aucune des deux n'ayant jamais été opérationnalisées sur le terrain, sauf une déclinaison macroscopique sous-sectorielle (formation-emploi) sous forme de deux commissions à savoir : la commission permanente pour la coordination de la formation professionnelle (CPCFP) et la commission permanente pour les programmes d'insertion et d'emploi des jeunes. La première commission, outre son investissement dans toutes les questions relatives à la FP, se voit attribuer un rôle primordial, et institutionnalisé pour la première fois, dans la validation des formations. Par conséquent, nous pouvons dire que c'est

---

<sup>37</sup> Loi n°11-93 portant création de l'agence tunisienne de l'emploi et de l'agence tunisienne de la formation professionnelle.

en 1993 que le ministère de la FP et de l'emploi, représentant de l'État, a pris les rênes de la gestion de la validation et de la reconnaissance des qualifications.

Du fait de la nouveauté de la formation initiale, tout le chapitre 4 lui a été consacré. Elle y est définie (articles 14, 15 et 16) en termes de but, forme, temps alloué, lieux, modes (résidentiel, apprentissage et par alternance) et conditions de réalisation avec obligation de prévoir des dispositions spéciales pour les personnes handicapées. Les sections 1 et 2 comprenant respectivement les articles de 17 à 20 et les articles de 21 à 28 déclinent les dispositions relatives aux deux modes de formation qui deviendront ultérieurement les modes dominants : l'alternance et l'apprentissage.

Ce passage en revue de l'histoire de la FP nous permet de dire qu'avant la loi de 1993, le mode de formation par alternance n'avait pas été institutionnalisé d'une façon claire. La loi de 1993 l'organise sur la base de trois niveaux de conventions : une convention cadre entre l'État et les organisations professionnelles, des conventions sectorielles entre des fédérations professionnelles et des centres de formation, et une convention opérationnelle individuelle entre l'apprenant et l'entreprise accueillante. L'objet et les conditions de mise en œuvre de cette dernière sont explicités dans les articles de la section 1 de ladite loi, sauf que, de 1993 jusqu'à aujourd'hui, l'application de ces dispositions est loin d'avoir répondu aux attentes des jeunes et de leurs familles, notamment en ce qui concerne le découpage pédagogique de la formation entre le centre et l'entreprise, et le rôle d'encadrement du maître du stage ou du tuteur qui devrait théoriquement se conformer à la disposition de l'article 19 suivante : « Elles [les conventions] déterminent notamment le rôle des maîtres de stage ou tuteurs chargés d'accueillir et d'encadrer les stagiaires durant leur présence dans l'entreprise »<sup>38</sup>. Nous reviendrons sur l'analyse de cette question de la formation par alternance et de toute formation dénommée à partir des années 2000, formation avec l'entreprise, avec plus de détails et d'approfondissements.

Concernant l'apprentissage, il n'y a pas de gros changement depuis le texte fondateur de la loi de 1972. Il semble que le législateur ait voulu apporter seulement quelques améliorations qui s'imposaient au vu de l'évolution de la société, comme l'indiquent les éléments suivants :

- Inscription de l'apprentissage en tant que mode de formation initiale alliant la formation générale théorique et le savoir-faire pratique et obligation de coordination des cours professionnels et d'enseignement général entre le centre et l'entreprise (article 21) ;
- Maintien des deux parties signataires du contrat d'apprentissage, l'employeur en tant que maître d'apprentissage et l'apprenti ou son représentant légal, et remplacement du visa de l'inspecteur du travail par celui des services compétents du ministère chargé de la FP (article 22) ;
- Maintien de l'obligation principale du maître d'apprentissage envers son apprenti consistant à lui « faire donner sous sa responsabilité une formation en relation avec la qualification recherchée et conformément à une progression préétablie »<sup>39</sup>. Mais nous voyons ici que la fonction de « bon père de famille » a été élaguée et que le devoir d'inculquer des valeurs

---

<sup>38</sup> Loi d'orientation de la formation professionnelle n°93-10 du 17 février 1993, art.19.

<sup>39</sup> *Ibid.*, art.23.

telle que la valeur du travail au jeune, a aussi été supprimé. Ceci constitue à notre avis une carence dans la formation du jeune, d'autant plus que le centre de FP aujourd'hui, se plaint de n'avoir ni les moyens ni le temps de former ses apprenants aux valeurs et compétences humaines ;

- Renforcement du suivi de l'apprentissage du jeune en entreprise par la création du poste de conseiller d'apprentissage, acteur jusque-là inexistant (article 25). Cette disposition est un atout de cette loi, quoique, comme d'autres fonctions qui n'ont pas trouvé les mécanismes nécessaires pour être efficaces, la fonction de « conseiller d'apprentissage » ait également connu des hauts et des bas dans sa mise en œuvre tout au long de ces trois dernières décennies que nous allons analyser ultérieurement dans les parties concernées de la thèse. Mais on ne peut qu'adhérer à son descriptif :

« ces conseillers vérifient notamment les conditions de travail, d'hygiène et de sécurité, l'équipement de l'entreprise, les techniques utilisées, ainsi que les garanties de moralité et de compétence offertes par le personnel de l'entreprise, et notamment par la personne directement responsable de la formation de l'apprenti, de nature à garantir une formation satisfaisante »<sup>40</sup> ;

- Précision cette fois de la fourchette d'âge pour l'admission au mode de formation par apprentissage (article 24) qui est comprise entre 15 et 20 ans sans aucune exception ;
- La durée de l'apprentissage et les modalités d'examens ne sont pas fixées a priori (article 28). Elles font l'objet d'une concertation entre le ministère chargé de la FP et les organisations professionnelles concernées.

La section 3 de la loi de 1993 est consacrée aux établissements de FP, créés d'après l'article 29 « notamment par un département ministériel, une organisation d'employeurs ou de travailleurs, une entreprise ou un groupement d'entreprises, une association ou un promoteur privé ». La demande de création est soumise à l'avis de la commission permanente pour la coordination de la formation professionnelle (article 30). Ces dispositions diversifient les catégories des promoteurs et mettent un frein à l'accaparement depuis 1956 de la formation professionnelle par les entreprises. Ceci montre la forte implication de l'État dans la politique de formation pour inciter à la création de centres de formation et au développement de la FP en général, ce qui va se traduire dans les stratégies et les plans de développement ultérieurs par un objectif stratégique quantitatif récurrent d'augmentation de la capacité d'accueil et de formation dans le dispositif national de la FP.

L'article 31 introduit une nouveauté dans le dispositif de la FP, c'est la sanction des formations par des diplômes, la prévision des diplômes de techniciens et de techniciens supérieurs et l'ambition de prévoir des conditions qui permettent aux lauréats de poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur. Malheureusement, cette dernière ambition n'a pas vraiment pu être concrétisée depuis son introduction dans la loi de 1993. L'auteur de cette thèse a lui-même contribué en 2018 à la rédaction d'un projet en ce sens qui peine encore à voir le jour. En cause, la difficulté de coordonner les ministères chargés de la FP et de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la pédagogie et le contenu de la formation, l'article 36 prévoit la nécessité de réviser périodiquement les programmes de formation : « ces programmes sont

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, art.23.

périodiquement révisés compte-tenu des résultats obtenus et de l'évolution générale enregistrée sur les plans technique, économique et social »<sup>41</sup>. Ceci semble aujourd'hui utopique puisque les professionnels que nous avons rencontrés sur le terrain jugent certains programmes inadaptés à la réalité des métiers voire obsolètes, ce qui incite à rechercher dans le futur des mécanismes de veille plus efficaces pour le suivi et l'évaluation de l'évolution des métiers.

Identifié pour la première fois (article 37), le corps des personnels de la FP comprend les formateurs, les conseillers d'apprentissage, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de la FP. On a prévu à leur intention des formations et des stages de perfectionnements.

Le chapitre 5 est entièrement consacré à la formation continue. L'article 42 mentionne sa sanction par une attestation constatant la fréquentation de ses cycles, ou le cas échéant, par un certificat de fin de formation. L'article 44 aborde la promotion professionnelle et les formes qu'elle peut prendre : « elle peut être assurée soit sous forme de sessions de formation organisées en cours de jour, de soir ou par correspondance, soit au moyen de formations à distance »<sup>42</sup>. L'article 47 met en exergue le rôle du centre national de formation continue et de promotion professionnelle (CNFCPP) dans la gestion de la formation continue et l'organisation de ses cycles et sessions. Le CNFCPP jouera un rôle inédit en offrant aux travailleurs la possibilité de suivre des cycles de formation au sein de ses établissements auxiliaires appelés « instituts de promotion supérieurs du travail-IPST », leur ouvrant une brèche pour poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, chose qui n'avait jamais été opérationnalisée pour les apprenants de la formation initiale comme nous l'avons souligné précédemment. Le CNFCPP est parvenu à opérationnaliser ladite brèche en s'appuyant sur le 2<sup>ème</sup> alinéa de l'article 47 stipulant que :

« l'organisation et la sanction de la formation continue ainsi que les conditions et les modalités d'accès des lauréats aux établissements de formation ou d'enseignement supérieur sont fixées par décret après avis des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. »<sup>43</sup>.

Mais dès la parution de la loi n°10-2008 du 11 février 2008 relative à la FP, la brèche susmentionnée a été obturée par l'interdiction faite à toute personne de suivre un enseignement supérieur si elle n'est pas détentrice du baccalauréat. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des passerelles entre les niveaux de qualification au sein du cadre national des certifications.

Le chapitre 6 de la loi de 1993 initie l'institutionnalisation de la FP privée en lui assignant des obligations et des avantages dans le cadre d'un dispositif national de FP couvrant les secteurs public et privé. Les établissements privés de FP sont agréés par le ministère chargé de la FP sur la base d'un cahier des charges élaboré à cet effet, et ils sont sous son contrôle dans tous les domaines prévus par la loi de 1993. Nous voyons que la question de reconnaissance des diplômes ou certificats que vont délivrer les établissements privés de FP n'a pas été prise en compte au moment et à l'endroit où ils étaient cités par ladite loi, ce qui explique que dans les faits, les dispositions prévues par le chapitre 6 intitulé « l'homologation des diplômes et certificats de formation professionnelle » soient restées pendant quelques années facultatives

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, art.36.

<sup>42</sup> *Ibid.*, art.44.

<sup>43</sup> *Ibid.*, art.47.

pour les établissements privés de FP et même les établissements publics, situation inacceptable quand on pense à la difficulté qu'avait eue le ministère chargé de la FP pour aligner les établissements publics et surtout privés sur l'application des exigences du système d'homologation des diplômes et à les y faire adhérer. Nous reviendrons sur la question de reconnaissance des diplômes ultérieurement, en particulier dans la partie réservée au cadre théorique.

## **I.4.2. Fonctionnement du système d'homologation et d'équivalence des diplômes depuis 1994**

La procédure d'homologation des diplômes stipulée par le décret n°94-1397 du 20 juin 1994, texte d'application des dispositions du chapitre 6 de la loi d'orientation de 1993, est restée en vigueur jusqu'à nos jours. Elle est clairement définie à l'article 57 comme une procédure qui

« a pour objet de situer les qualifications obtenues par rapport aux emplois définis dans la classification nationale des emplois, ou d'établir leur équivalence avec les diplômes et certificats délivrés par les établissements d'éducation et d'enseignement, et ce dans le but de permettre aux titulaires des diplômes et certificats de la formation professionnelle de satisfaire aux conditions d'accès aux emplois publics, de poursuivre des études ou des formations d'un niveau supérieur, ou d'exercer des activités d'enseignement. »<sup>44</sup>.

Le ministère chargé de la FP assure à travers ses services spécialisés la gestion et le traitement des demandes d'homologation émanant des établissements de formation publics et privés, les évalue et émet ses décisions relatives à l'homologation ou à l'équivalence dans le cadre de la CPCFP.

Après cette brève définition de la procédure d'homologation des diplômes et avant de passer à un aperçu général sur le fonctionnement du dispositif national de la FP sous l'égide de la loi n°93-10 du 17 février 1993, il faut rappeler que cette loi a abrogé la loi n°64-51 du 28 décembre 1964 relative à la création du conseil national de la FP et de l'emploi, et a créé de nouveau dans son article 8 ce même conseil dont découle la CPCFP et sur lequel nous reviendrons ultérieurement lors de la présentation de l'instance de gouvernance du cadre national des certifications. Deux autres points relatifs au système d'homologation et d'équivalence des diplômes, opérationnels jusqu'à aujourd'hui, méritent d'être signalés :

- Premièrement, ce système calqué sur le système français qui tirait sa solidité du socle sur lequel il se basait : la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), n'a pas repris l'intégralité des mécanismes et bonnes pratiques qui rendait le système français fonctionnel. En effet, l'homologation en France n'est octroyée à un établissement que s'il justifie d'au moins trois promotions dans la spécialité de formation objet de l'homologation (**CNCP, 2010 : p 32**)<sup>45</sup>. Ceci n'a pas été appliqué dans l'expérience tunisienne de sorte que l'on en est venu à octroyer des décisions d'homologation « à blanc » ce qui veut dire que l'établissement de

---

<sup>44</sup> *Ibid.*, art.57.

<sup>45</sup> D'après le rapport « Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie » (page 32), l'instruction des demandes d'enregistrement dans le RNCP, porte sur quatre critères de la CNCP dont le deuxième est l'insertion professionnelle des trois dernières sessions permettant d'identifier l'efficacité de la certification en matière d'insertion et la pertinence du niveau demandé. Les trois autres critères sont respectivement l'existence et la définition de la cible professionnelle visée par la certification (l'opportunité), l'ingénierie de la certification (logique de résultats d'apprentissage), et la VAE.

formation n'entame la formation qu'après l'obtention de l'homologation du diplôme qu'il projette de délivrer. Mais, à vrai dire, ce procédé n'entre en contradiction avec aucune des dispositions de la loi en question. Même le décret n°1397 du 20 juin 1994 relatif à la classification nationale des emplois et aux conditions d'homologation des certificats et diplômes de la formation professionnelle initiale et continue, n'a pas cherché à bloquer cette pratique de l'homologation « à blanc ».

- Deuxièmement, il faut rappeler que la procédure d'homologation est une procédure qui laisse la propriété du diplôme à l'organisme qui le crée, ce qui nous semble établir une sorte de liberté du marché des qualifications. En tant que responsable de formation, témoin de la période de mise en application du système d'homologation pendant environ 15 ans (de 2000 à 2015), nous gardons le souvenir de qualifications qui ont été créées par le secteur privé de la formation avant que le secteur public ne les adopte, telles les spécialités de formation en publication et conception assistée par ordinateur, en réseaux informatiques et en multimédia. Nous reviendrons sur cette question sous l'angle de liberté du marché des qualifications à l'occasion de la présentation du projet de réforme de la FP initié en 2008.

### **I.4.3. Aperçu général sur le fonctionnement du dispositif national de la formation professionnelle depuis 1993**

Après la revue historique de la FP depuis l'ère des Hafside jusqu'à l'année charnière de 1993 en passant par les époques de la colonisation, de l'indépendance et de la construction de l'État moderne de l'après-1956, nous nous arrêtons maintenant sur la période 1993-2008 qui a débuté par la promulgation de la loi n°93-10 du 17 février 1993 dont les dispositions ont été ci-avant analysées.

Cette période est celle qui a vu l'ancrage du système de la FP en Tunisie et celui des principales institutions qui lui ont permis de rayonner au point de se faire reconnaître en tant que modèle réussi dans la région, ce dont témoigne la participation active de la Tunisie, à cette époque, aux marchés d'assistance technique de la FP, en particulier dans des projets destinés aux pays africains subsahariens et dans des projets de coopération triangulaire.

Cette réussite s'explique avant tout par les trois choix suivants :

- 1) Au niveau conceptuel, la décision prise d'adopter l'approche par compétences (APC) canadienne, et ce pour l'élaboration des programmes de formation et leur mise en œuvre dans les centres de FP. Le succès enregistré par les Tunisiens dans l'application de l'APC notamment au niveau de l'ingénierie a ouvert à certains ingénieurs de formation les horizons de l'expertise internationale et même permis leur recrutement par des organismes internationaux spécialisés<sup>46</sup>.
- 2) Au niveau institutionnel, la création, juste trois ans après la création en 1990 du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFPE), de ses quatre structures sous tutelle : l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle (ATFP), l'Agence Tunisienne de l'Emploi (ATE), le Centre National de Formation des Formateurs et

---

<sup>46</sup> Deux personnes parmi nos connaissances ont été respectivement recrutées à la fondation européenne pour la formation (ETF) et à l'UNESCO (Mounir Bâati et Borhene Chakroun, ce dernier avait passé une dizaine d'années à l'ETF avant d'être recruté par l'UNESCO).



d'Ingénierie de Formation (CENAFFIF) et le Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle (CNFCPP). Ces quatre structures couvrent la majorité des fonctions que doit assurer le dispositif de la FP et de l'emploi, notamment les composantes formation initiale, ingénierie de formation, formation des formateurs, formation continue et promotion de l'emploi. Ces quatre organismes publics ont été créés respectivement en vertu des lois n°93-11 et n°93-12 du 17 février 1993 à la même date de publication que la loi d'orientation. Leurs missions étaient complémentaires et susceptibles de s'inscrire dans une stratégie globale cohérente de développement de la FP, ce qui était en soi un atout.

3) Au niveau réglementaire, la promulgation de plusieurs textes en cohérence avec la loi d'orientation, a constitué un socle juridique irréprochable qui a permis au dispositif de fonctionner et d'évoluer, quoique dans certaines limites, faute d'avoir pris en compte le phénomène de réversibilité que nous traiterons dans les prochains chapitres. Les principaux textes, hormis les lois susmentionnées et les textes exclusivement relatifs à la FP privée, sont :

- Le décret n°94-1397 du 20 juin 1994 fixant la classification nationale des emplois et les conditions d'homologation des certificats et diplômes de la formation professionnelle initiale et continue. Ce décret définit notamment les trois diplômes de la FP par rapport aux niveaux scolaires correspondants qui sont le certificat d'aptitude professionnelle CAP (ouvert à ceux qui ont accomplis la neuvième année de l'enseignement de base), le brevet de technicien professionnel BTP (ouvert à ceux qui ont accomplis la deuxième année de l'enseignement secondaire ou obtenu le CAP) et le brevet de technicien supérieur BTS (ouvert à ceux qui ont obtenu le baccalauréat ou le BTP) ;
- L'arrêté du ministre de la formation professionnelle et de l'emploi du 8 août 2011, modifiant l'arrêté du ministre de la Formation professionnelle et de l'Emploi du 27 septembre 2010, fixant les conditions d'équivalence des diplômes de formation professionnelle étrangers ;
- Le décret n° 2004-512 du 1<sup>er</sup> mars 2004 fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'agence tunisienne de la formation professionnelle ;
- Le décret n° 2007-3070 du 27 novembre 2007 fixant le statut particulier du corps de l'inspection pédagogique de la formation professionnelle au ministère de l'éducation et de la formation (MEF) ;
- Le décret n° 2007-3071 du 27 novembre 2007, fixant les bourses de formation professionnelle et les conditions de leur octroi ;
- Le décret n°2007-2116 du 14 août 2007, portant création des instituts des métiers de l'éducation et de la formation et fixant leur organisation et les modalités de leur fonctionnement ;
- L'arrêté du ministre de l'éducation et de la formation du 25 mars 2008, fixant la liste des spécialités prioritaires concernées par la bourse de formation professionnelle dans les établissements placés sous la tutelle du MEF ;

- Le décret n° 2007-463 du 6 mars 2007, fixant l'organisation et les attributions des directions régionales de l'éducation et de la formation.

#### **I.4.4. Deux temps d'évolution du système de la formation professionnelle dans la période 1993-2008**

Nous évoquons la période de 1993-2008 en la scindant en deux temps selon la courbe d'évolution et le point d'inflexion qu'elle a connus aux deux tiers de cette période. Le premier temps, de 1993 à 2003, est caractérisé par le lancement du programme MANFORME (mise à niveau de la formation professionnelle et de l'emploi), le second, de 2004 à 2008, par les prémises de l'évaluation du rendement global du système de la FP, la constatation des limites auxquelles il est arrivé (**Runner, Berruer, Kadi, 2009**) et la tentation de le réformer à partir du X<sup>ème</sup> plan de développement qui coïncide avec le programme présidentiel de la période 2005-2009.

Pour étudier le premier temps, nous nous sommes appuyé sur différents rapports et documentations, en particulier le rapport du 14 décembre 2009 de la mission d'évaluation financée par la Commission Européenne et exécutée par « ECORYS Education, Employment, and Social Group » (**Ibid.**). Pour le second temps, outre le recours à la bibliographie disponible, l'essentiel de l'information et de l'analyse a été fourni par nous-même, en tant que témoin actif ayant vécu de près la majorité des événements cités.

##### **I.4.4.1. 1<sup>er</sup> temps 1993-2003**

Pendant cette période, le système de la FP, juste après son ancrage institutionnel, mène des projets de construction de centres de formation, d'autres sont restructurés pour devenir plus modernes et accueillir plus d'apprenants (**Ibid.**). Ces actions font partie de l'exécution du programme MANFORME financé à hauteur de 45 millions d'euros par la Commission Européenne (CE) sur la période de 1998 à 2003<sup>47</sup> et s'intégrant dans le cadre des actions visant faciliter à la Tunisie ses efforts pour honorer ses engagements relatifs à sa signature de l'accord de libre-échange avec l'Union Européenne en 1995.

Le programme MANFORME devenu MANFORM après le remaniement ministériel opéré fin 2002 qui annexe le département de la FP au ministère de l'éducation, a pour objectif stratégique de contribuer à la mise à niveau de la FP et à l'amélioration de la compétitivité des entreprises tunisiennes et se décline en quatre objectifs spécifiques comme suit (**Ibid.**) :

- i)- OS.1. L'identification et la définition, qualitative et quantitative, des besoins en formation professionnelle des entreprises ;
- ii)- OS.2. Le renforcement de la qualité et de la capacité d'offre du système de formation professionnelle publique et privée par rapport à la demande identifiée ;
- iii)- OS.3. L'implantation d'une démarche qualité intégrée dans les services du Ministère de l'Education et de la Formation (MEF) et dans les institutions qui relèvent de sa tutelle, et la mise en place d'un processus de certification et validation des formations ;

<sup>47</sup> Cette durée initiale du projet a été prorogée par le biais de 3 avenants jusqu'au 15 octobre 2006, suivi en 2006, d'un nouvel appui budgétaire à la formation professionnelle MANFORM II (30 M.€).

iv)- OS.4. La mise en œuvre et le suivi du projet par l'unité de gestion du projet (UGP).

L'axe de la normalisation suivi, qui se traduit essentiellement par les actions de renforcement de la qualité et de certification et validation des formations, n'a pas manqué de nous surprendre à l'époque, car, alors qu'il venait à peine d'achever la mise en place du système d'homologation et de l'APC, le ministère s'est lancé dans le projet de normaliser la FP à travers l'élaboration de normes de formation opposables aux opérateurs publics et privés de formation, équivalentes aux règlements de formation appliqués jusque-là dans peu de pays francophones (Québec et Belgique). C'était à notre avis aventureux. L'idée était tellement inédite que rares étaient les bureaux de consultation et d'expertise capables de mener ce projet innovateur structurant. Avec le recul, et ayant en tant qu'acteur participé aux réflexions, il nous semble que ce projet était un peu prématuré vu que le système d'homologation en était à ses débuts et que le MFPE, comme nous l'avons signalé ci-avant, n'arrivait pas à imposer ses nouvelles mesures visant à homogénéiser la formation dans les établissements publics et privés, à la faire reconnaître sur le marché de l'emploi, en particulier de la part des employeurs, et à assurer un degré minimal de qualité. Ces deux dernières insuffisances ont été signalées dans le rapport cité ci-avant (**op. cit. p. 1**) d'évaluation du programme qui a réitéré un constat négatif arguant que la situation avant l'entame du programme en 1998

« n'était pas en mesure de répondre efficacement aux exigences de la restructuration économique du fait des insuffisances suivantes : i)- conçue principalement comme un accueil pour les exclus (du système scolaire) ; ii)- approches et matériel pédagogique obsolètes ; iii)- faible participation du secteur productif ; iv)- manque d'autonomie de gestion ; et, v)- quasi absence de la formation continue. ».

Dès lors, l'assurance qualité et la reconnaissance des diplômes sont devenues le souci majeur du projet de normalisation qui, échouant dès son lancement, est resté mort-né. D'ailleurs, nous relevons la conclusion suivante dans le rapport d'évaluation susmentionné (**op. cit. p. xviii**)

« ... il a été décidé à la fin du premier semestre 2005 [après plusieurs tentatives de relance], que pour la phase finale du projet (octobre 2006), l'essentiel serait concentré sur le volet matériel (finalisation des activités génie civil des centres à restructurer et équipements) et c'est ainsi que le deuxième résultat qualité de disposer d'un cadre de référence cohérent pour la normalisation des programmes de formation professionnelle fut abandonné. De ce fait, le troisième résultat attendu de mettre en œuvre un processus de certification des formations initiales et de validation des formations continues applicable à l'ensemble du dispositif de formation n'a pas pu être réalisé ».

Cependant, cet échec a eu un double effet sur l'évolution ultérieure du système de la FP :

- Premièrement, le ministère a continué ses actions visant à consolider le système d'homologation, et a engagé un projet qualité justifiant l'appui budgétaire accordé par la CE en 2006<sup>48</sup> et axé sur le management de la qualité totale au sein des centres de FP notamment, pour les amener à se conformer à un référentiel national de la qualité de la formation professionnelle (RNQFP) élaboré à cet effet et s'apparentant à la norme ISO 9001 version 2000, à laquelle environ une quinzaine de centres de FP ont été certifiés<sup>49</sup>.
- Deuxièmement, la réflexion sur les termes de références du projet de normalisation

<sup>48</sup> \*En 2006, un nouvel appui budgétaire à la formation professionnelle MANFORM II (30 M.€) a été accordé.

<sup>49</sup> Indicateur de performance enregistré et suivi par l'auteur de cette thèse quand il était chef du programme de la formation professionnelle en mode de gestion du budget du MFPE par objectifs (GBO) durant la période 2012- 2015.

renfermant l'élaboration des normes, la certification des formations et la validation des acquis de l'expérience, n'a pas cessé d'être le cran à dépasser, sans qu'on aboutisse au lancement d'un nouveau projet, jusqu'à leur relance dans le cadre de l'application des dispositions de la nouvelle loi 2008-10 relative à la formation professionnelle, comme si on s'était inspiré de la recommandation des auteurs du rapport de la CE (**op. cit. p. lx**) appelant les responsables tunisiens au terme de leur mission en 2009 à

« Assurer l'existence de normes nationales pour le contenu de la formation et leur actualisation régulière parallèlement à l'évolution des conditions économiques et technologiques, et la participation des associations patronales dans le processus de garantie de la qualité de la formation en entreprise. ».

#### **I.4.4.2. 2<sup>ème</sup> temps 2004-2008**

Cette période de cinq ans venant après une dizaine d'années passées sous la houlette de la loi de 1993, justifie la mise en place d'actions d'évaluation, notamment du programme MANFORME officiellement entamé en 1998. Ces évaluations se penchent sur les rendements interne et externe du système. Si le premier était satisfaisant, notamment pour le nombre d'apprenants, dans les centres de l'ATFP avec une courbe ascendante tout au long de la période 1997-2005 (12.834 en 1997, 27.363 en 2001 et 45.080 en 2005), de même pour le nombre de diplômés (5.832 en 1997, 10.653 en 2001 et 12.603 en 2005) (**Bouoiyour, 2009 : p 7-8**) et le taux de la formation en alternance (au summum de sa qualité à cette époque), qui avoisine 80% en 2016 (**ONEQ, 2018 : p 11**), le second se traduisait essentiellement par un taux d'insertion professionnelle des jeunes qui n'était pas vraiment au niveau des attentes, d'où sa fréquente occultation dans les rapports d'évaluation tant nationaux qu'externes. En effet, dans le rapport susmentionné de la CE, nous lisons dans les recommandations des experts qui l'ont élaboré, la recommandation suivante incitant à mesurer le taux d'emploi, c'est-à-dire d'insertion :

« Accorder tout l'intérêt nécessaire à la mesure des résultats ... pour évaluer la qualité des programmes : par exemple taux d'abandons et taux de réussite, taux d'emploi et types d'emplois obtenus, et qualité des compétences acquises pendant la formation en utilisant les données factuelles dans le système d'évaluation et ce pour contrôler systématiquement les compétences » (**Runner, Berruer, Kadi, 2009 : p. lx**).

Ceci prouve que les experts n'ont pas trouvé cette information disponible lorsqu'ils ont élaboré leur rapport.

Malheureusement, ces évaluations n'étaient ni transparentes ni réalistes, et généralement influencées par les aspirations de l'autorité politique de l'époque. À titre d'exemple, on donnait un nombre d'apprenants égal à 100 000 alors que ce chiffre n'a jamais été atteint jusqu'à aujourd'hui (en 2016, il était environ de 55 000 apprenants aux centres de l'ATFP et inférieur à 95 000 toutes formations confondues publique, privée, diplômante et non diplômante) (**ONEQ, 2018 : p 5**). On passait sous silence les lacunes dans la mise en œuvre de la formation en entreprise, laquelle, en termes qualitatifs, n'était pas à la hauteur des résultats quantitatifs.

Enfin, il faut ajouter à ces points de faiblesse, le rythme de dépôt des demandes d'homologation qui s'accroît et met sous pression les personnels du ministère en charge du traitement des dossiers, puisque le nombre de demandes dépassait de loin la capacité de réalisation de tout le processus de traitement depuis l'étude, en passant par la visite de l'établissement demandeur de

l'homologation jusqu'à la prise de décision après avis de la CPCFP. Ce qui fait que l'adéquation entre les moyens déployés pour le bon fonctionnement du système d'homologation et la cadence des établissements de formation demandeurs de l'homologation de leurs diplômes, s'est avérée de plus en plus insuffisante, avec des répercussions négatives sur la qualité de la formation et ses outputs.

### **I.4.5. Commentaires sur les évaluations du programme MANFORME**

Comme nous l'avons déjà indiqué, les évaluations du programme MANFORME, notamment avant la chute du régime politique qui a gouverné la Tunisie de 1987 à 2010, n'étaient ni réalistes ni objectives puisque les experts qui les menaient à l'époque n'osaient pas creuser certains points qu'ils jugeaient gênants pour le pouvoir en place, tels que l'insuffisance du taux d'insertion professionnelle, l'inefficacité de la formation par alternance et la réticence des jeunes vis-à-vis de la voie de la FP. Cependant, toutes les évaluations conviennent que ce programme, quoiqu'il n'ait pas atteint la totalité des objectifs qu'il s'était assignés, a constitué une tentative intéressante de mise en place de certaines approches et mécanismes qui devaient être mieux appréhendés par la suite, en particulier avec la loi de 2008-10 relative à la FP. Par exemple, les auteurs du rapport d'évaluation de la Commission Européenne (**Runner, Berruer, Kadi, 2009 : p liv**) disent que : « on peut juger que le projet MANFORM peut se comparer à ce qu'au rugby on appelle un essai non transformé – ou, pour être plus optimiste – pas encore transformé. ». La question qui s'est posée par la suite, après 2008 et même après la révolution de 2011, c'est si cet essai avait été transformé, ou attendait encore de l'être.

Quant à la réticence des jeunes vis-à-vis de la FP, on peut dire que ce phénomène existait déjà dans les années 90 et même avant, et qu'il s'est étendu avec la mise en place du système d'homologation et son expansion auprès des opérateurs publics et privés de formation. En outre, comme nous l'avons évoqué au début de notre aperçu historique, l'attractivité de la voie de la FP n'est pas uniquement liée à son stéréotype de dernier recours pour ceux qui ont échoué dans leur scolarité, voire dans leur vie. Nous pensons en effet qu'il existe un facteur socioculturel et historique plus fort induisant cette réticence conjointe des jeunes et de leurs parents, et que, même si, dans le passé, ces derniers ont fait semblant d'être convaincus de la pertinence des filières de la FP, ils restent encore à convaincre aujourd'hui. Nous estimons que les jeunes et leurs parents sont à la recherche d'un métier valorisant, garantissant le degré d'honneur et de prestige le plus élevé auquel les jeunes peuvent prétendre en fonction de leurs diverses capacités (niveau académique, niveau social, niveau matériel). Or, souvent, ce rêve relève de l'utopie.

Cette réflexion, nous la fondons sur la notion de « jàh » étudiée par Cheddadi en 1980<sup>50</sup> à partir de réflexions d'Ibn Khaldûn dans son ouvrage *El Muquadima*<sup>51</sup> sur la hiérarchie dans la société et en particulier dans les métiers. Nous sommes convaincu que le choix du futur métier par le jeune et ses parents est culturellement influencé par cette notion de « jàh » qui est, d'après Ibn Khaldûn, une condition sociale permettant d'exercer un pouvoir sur les autres et de réaliser ses

---

<sup>50</sup> Cheddadi Abdesselam. « Le système du pouvoir en Islam d'après Ibn Khaldûn ». In *Annales. Economies, sociétés, civilisation*, 35<sup>e</sup> année, N. 3-4, 1980, pp. 534-550.

<sup>51</sup> *El Muquadima*, ouvrage écrit par le sociologue et historien Abderrahmen Ibn Khaldûn en 1377.

intérêts personnels. Cette notion, dont les origines remontent au XIII<sup>ème</sup> siècle, a été à notre avis extrêmement méconnue jusqu'à aujourd'hui dans les débats ayant pour objectif la recherche de solutions au problème aigu de la réticence des jeunes envers la filière professionnelle.

D'après Cheddadi, le jàh a deux fonctions qui, à notre avis, ont influencé l'organisation de la vie socio-économique en Tunisie : « une fonction de maintien de l'ordre social [et] une fonction économique de distribution du surplus » (**Cheddadi, 1980, p. 536**). Il ajoute ensuite, toujours en se référant à Ibn Khaldûn : « une troisième fonction, de hiérarchisation sociale, est reconnue au jàh. ». Cette troisième fonction est définie dans *El Muqadima* comme suit :

« Le jàh est distribué entre les hommes de façon hiérarchique ; il est le plus élevé chez le monarque, que nul ne surpasse en dignité, et est à son degré le plus bas chez celui qui ne possède rien qui lui permette d'être utile ou nuisible à son prochain. Entre ces deux extrêmes, il y a une multitude de niveaux », (**op. cit. p. 537**).

Du jàh, Cheddadi dit également : « Sans aucun support institutionnel, à cheval entre le social et le psychologique, le jàh évoque le prestige et le rang social, l'auréole du pouvoir et sa fascination » (**Ibid.**). Les métiers manuels et de l'artisanat ne correspondant pas à cette attente, ceci expliquerait leur désaveu. La hiérarchisation sociale des métiers est-elle à l'origine de leur stéréotype négatif chez les jeunes et leurs parents ? Nous tenterons de répondre à cette question ultérieurement, en particulier lors de l'analyse des entretiens et de l'enquête.

Enfin, Cheddadi d'une part, commente la hiérarchie des métiers en disant

« Précisons que la hiérarchie des métiers, en instaurant des différences entre les valeurs sur le marché des divers travaux, introduit sans doute une forme d'exploitation diffuse et quasi institutionnalisée des travailleurs appartenant aux métiers les moins bien considérés, au profit de toutes les autres couches sociales, mais plus particulièrement de celle des marchands. » (**op. cit. p. 550**).

et d'autre part, insiste sur la division sociale déduite par Ibn Khaldûn de cette notion du « jàh », en disant

« Ibn Khaldûn voit en effet, trois facteurs dans la création de la « valeur » (al-qima) économique : le premier et le plus important est le travail : « *Un homme qui ne fournirait aucun travail ne pourrait acquérir aucun bien* » (*El Muqadima*, p. 390)<sup>52</sup>. Le deuxième facteur est le degré de noblesse (sharaf) de ce travail, que désigne sa position parmi les autres travaux. Le troisième enfin, c'est sa situation sur le marché par rapport à l'offre et à la demande. Si le jàh est source de richesse, il ne peut donc l'être que par l'exploitation du travail d'autrui. » (**Cheddadi, 1980 : p. 545**).

Après cette réflexion, qui nous semble mériter un approfondissement, nous pensons que la prédiction du rapport de la CE à propos de MANFORM :

« Il en a résulté un changement majeur d'image de la formation professionnelle qui commence à devenir « voie de succès » ou « opportunité d'emploi » au lieu d'être le réceptacle des échecs scolaires ou le traitement social des déperditions ou des manques du système éducatif. » (**Runner, Berruer, Kadi, 2009 : p. liv**)

était un peu trop optimiste. En effet, depuis 2009, date de l'évaluation en question, l'objectif d'amélioration de l'image de la FP auprès des jeunes n'a manqué à aucun des différents plans de développement qui se sont succédés jusqu'à aujourd'hui, preuve que cette image négative nécessite encore des efforts pour être radicalement supprimée et pour que les jeunes apprenants

---

<sup>52</sup> Cheddadi renvoie dans ses références à *El Muqaddima* d'Ibn Khaldûn, 5<sup>ème</sup> édition de Beyrouth dont il traduit les extraits lui-même.

soient conscients et convaincus qu'elle est une voie de succès.

## **I.5. La loi 2008-10 relative à la formation professionnelle et la révolution du peuple tunisien en 2010**

### **I.5.1. Conjoncture de publication de la loi 2008-10 : au croisement d'un régime déchu et d'une démocratie naissante**

Le sous-titre (I.5) que nous avons donné à l'évocation du contexte de la loi 2008-10 n'implique pas une relation de cause à effet entre les deux événements. Mais beaucoup de personnes remettaient parfois en question la pertinence des dispositions d'une loi qui avait paru juste avant que les jeunes ne se révoltent. La lutte contre le chômage et la recherche d'une dignité perdue sous le régime en place dans la période 1987-2010 figuraient parmi les revendications de cette révolution. La situation a été exacerbée par la publication d'une nouvelle constitution de la République Tunisienne en date du 10 février 2014. Faut-il souligner que le remaniement ministériel opéré en janvier 2010 a fait retourner le département de la FP au ministère de la formation professionnelle et de l'emploi après environ huit ans passés au sein du ministère de l'éducation et de la formation ?

La loi n°2008-10 du 11 février 2008<sup>53</sup> a été perçue à l'époque de sa publication comme très innovatrice et ambitieuse. Elle introduisait plusieurs aspects modernes qui s'intégraient dans l'esprit de la société du savoir, des principes universels des droits de l'homme, de l'évolution des nouvelles technologies (article 2), de la bonne gouvernance. Elle adoptait de nouvelles approches. L'approche systémique amène à parler de système et non de dispositif de FP. L'approche holistique fait que l'on considère la FP comme relevant à la fois d'un dispositif national de préparation des ressources humaines (article 1) qui intègre la formation artisanale (article 8) qui lui avait échappé depuis l'ère des corporations traditionnelles de 1956, d'une gestion axée sur les résultats (productivité de l'entreprise cliente de la FP (article 1)) et du principe de la formation tout au long de la vie (article 29). La nouveauté était totale pour le titre 5 relatif aux référentiels, à l'évaluation et à la certification que nous analyserons à la fin de ce sous-chapitre.

### **I.5.2. Analyse des dispositions de la loi 2008-10**

Tout d'abord il ne faut pas oublier que cette loi a été élaborée et publiée sous l'égide du ministère de l'éducation et de la formation, ce qui fait penser qu'elle était imprégnée d'une vision globale de la formation des jeunes, qu'ils soient sur les bancs de l'école ou dans les centres de FP. Malheureusement, ce ne fut pas le cas puisque, mises à part quelques dispositions portant sur les conditions d'alternance des élèves et des apprenants entre les établissements d'enseignement et les centres de FP (article 14) qui n'ont pas été mises en œuvre, rien n'a été conçu en fait de complémentarité effective entre les filières, ni de création de mécanismes de

---

<sup>53</sup> Loi n°2008-10 du 11 février 2008 relative à la formation professionnelle.

passerelles entre les différents niveaux d'enseignement et de formation. Au contraire, la possibilité offerte à l'époque aux élèves de la 8<sup>ème</sup> année de base technique (8 ans de scolarité) candidats automatiquement éligibles à l'accès au premier cycle de la FP sanctionné par un CAP, de retourner sous conditions au cursus de l'enseignement général n'a jamais été appliquée, alors qu'elle était stipulée par la loi n°2008-9 du 11 février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation n°2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire (article 23 nouveau). De même, donner la possibilité aux apprenants ayant réussi la 1<sup>ère</sup> année en BTP, ou obtenu le CAP avec mention lauréat, ou obtenu le BTP, de retourner dans le secondaire (pour les premiers), de suivre la filière du baccalauréat professionnel (pour les deuxièmes) et de passer le baccalauréat professionnel (pour les troisièmes) (articles 9 et 11), étaient des idées peu réalistes qui ont rapidement avorté, sans omettre les quelques tentatives concernant le baccalauréat professionnel qui ne reposaient pas sur des bases sérieuses.

L'article 2 s'appuie d'emblée sur le modèle de la compétence<sup>54</sup>, objet principal de notre thèse, ce qui représente un grand changement par rapport à la loi de 1993. On passe d'une approche par objets (connaissances théoriques, capacités, savoir-faire pratiques) à une approche par objectifs, assurée par un modèle renfermant les savoirs, les habiletés et les compétences. Ce sont ces dernières qui assurent ce saut qualitatif et fondateur vers un modèle rigoureux du point de vue conceptuel. L'adoption par l'État de l'approche par compétences (APC) comme méthode pédagogique privilégiée au sein du dispositif de la FP a été approuvée par le rapport d'évaluation de la CE cité plus haut, qui affirme :

« La mission réaffirme la justesse de la décision présidentielle d'instaurer l'approche par compétences (ApC) comme méthode pédagogique pour la formation professionnelle car elle assure la cohérence entre la demande (l'expression des besoins des entreprises) et l'offre de formation qui doit répondre avec souplesse et rapidité à la demande. » (Runner, Berruer, Kadi, 2009 : p. Iviii).

Nous reviendrons dans la partie II où nous présentons notre cadre théorique sur le triplet Savoirs-Habiletés-Compétences, en particulier en le comparant au modèle KSC (*Knowledge, Skills, Competences*) du CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle).

L'article 2, que nous considérons comme le socle de cette nouvelle loi, ne se borne pas à instaurer ce nouveau modèle qui dicte ou qui est dicté par l'APC. Il le consolide avec d'autres attributs qui complètent la personnalité<sup>55</sup> du jeune diplômé de la FP, offrant un miroir du modèle de compétence<sup>56</sup> à mettre en place. Ces attributs, additionnels mais nécessaires, concernent l'estime de la valeur du travail, l'esprit entrepreneurial, l'esprit d'initiative et de créativité,

---

<sup>54</sup> Nous utilisons indifféremment les expressions « modèle de la compétence » ou « modèle de compétence ». La première est utilisée en particulier par P. Zarifian en 2001 dans son ouvrage *Le modèle de la compétence*, Paris : Éd. Liaisons, et par J.-C. Coulet en 2011 dans son article « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », paru dans la revue *Le travail humain*, 2011/1 vol.74, pp 1-30, PUF. Quant à la deuxième, ce sont Dietzen. A et Tschöpe. T, qui ont développé en 2019 un modèle relatif aux compétences sociales présenté dans leur article intitulé « Les compétences sociales dans la formation par apprentissage en Allemagne : l'enseignement professionnel fondé sur les compétences », *Céreq « Formation emploi »* 2019/2, n°146, pp. 77-99. Nous reviendrons à cet article dans le chapitre que nous réservons à la compétence, mais dès à présent, nous extrayons cette citation de la page 95, dans laquelle ils utilisent l'expression « modèle de compétence » : « Nous avons développé un modèle de compétence composé des trois grandes compétences que sont la « régulation des émotions », la capacité à « conjuguer les points de vue » et les « stratégies de communication ». Nous développerons tout un chapitre relatif à la compétence dans la deuxième partie de la thèse (Voir chapitre V).

<sup>55</sup> En effet, J. Aubret dans son article « P. Zarifian. Le modèle de la compétence », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/1, 2002, Paris : Éditions Liaisons, explique à la fin de la page 3, que, selon Zarifian : « [...] les pratiques fondées sur l'exercice des capacités des personnes à analyser leur expérience et en dresser un bilan [...] devraient se substituer aux pratiques d'évaluation de la personnalité ».

<sup>56</sup> Nous utilisons dans ce passage l'expression « modèle de compétence » comme dans la plupart des cas dans ce qui suit, car il s'agit d'un modèle recherché et visé, comme en atteste le titre de notre thèse.



l'esprit de citoyenneté et l'esprit d'ouverture envers autrui, sans oublier les valeurs patriotiques :

« La formation professionnelle a aussi pour but, [...], d'affermir chez les apprenants la fierté d'appartenir à la Tunisie et la loyauté à son égard ; d'enraciner l'amour de la patrie et la conscience de l'identité nationale, et de renforcer leur ouverture sur la civilisation humaine »<sup>57</sup>.

Une autre nouveauté apportée par la nouvelle loi s'intègre dans le cadre du slogan de l'UNESCO « éducation de qualité pour tous ». Il est stipulé dans l'article 3 que :

« La formation professionnelle est fondée, dans ses contenus et dans son organisation, sur le principe d'égalité des chances entre tous les demandeurs de formation, en veillant au respect des dispositions de la législation en vigueur concernant les personnes handicapées ».

et dans l'article 23 que :

« Les différentes parties [...] doivent respecter, dans leur relation avec l'apprenant au sein de l'établissement de formation et de l'entreprise économique, les principes d'équité, d'objectivité, d'intégrité et d'égalité des chances. Elles veillent à garantir son droit au respect et à un traitement digne, et à préserver son intégrité physique et morale ».

Ainsi, le chapitre premier relatif aux fonctions de la FP s'avère couvrir totalement son champ et se termine par une précision concernant celui qui donne les orientations générales en la matière : l'État, qui « met en place, à cet effet, des incitations et des encouragements conformément aux priorités nationales. » (article 4).

Le chapitre 2 parle de la fonction « veille et prospective » qui, en peu de mots, consiste à anticiper les besoins de l'économie en qualifications et à prendre les mesures nécessaires à temps. Quoique largement détaillés, les éléments relatifs à la prospective et à la veille énumérés à l'article 6 ont peine à devenir opérationnels. En témoignent le grand nombre de chômeurs dans certaines spécialités qui ont cessé d'être demandées sur le marché de l'emploi telles que celles du secteur des emplois de bureautique, et la pénurie de jeunes qualifiés dans certains métiers, notamment dans le secteur de maçonnerie et travaux publics.

Dans sa forme, la structure des diplômes de la formation initiale qui était auparavant stipulée par le décret n°94-1397 du 20 juin 1994 via la classification nationale des emplois (CNE), a été gardée, puisque, à l'exception du certificat de compétence (CC) ajouté par la loi de 2008, il s'agit des mêmes diplômes CAP, BTP et BTS. Mais, sur le fond, la prise en considération des diplômes est tout à fait différente. Dans l'ancienne version, la CNE classait les emplois par rapport aux niveaux d'enseignement et de formation nécessaires à l'obtention des diplômes, tandis que dans la nouvelle version, baptisée « classification nationale des qualifications » (CNQ) que nous étudierons en détail dans le chapitre suivant, si les diplômes de la FP (article 9) ont gardé la correspondance avec les niveaux d'enseignement et de formation, leur définition est plutôt basée sur les résultats d'apprentissage qui leur correspondent, conformément à des niveaux de qualification ou d'exercice de l'activité professionnelle dont les descripteurs sont en relation avec le modèle de compétence<sup>58</sup> adopté. Nous reviendrons sur toutes ces questions dans les chapitres évoquant les cadres nationaux des certifications (CNC) parmi lesquels celui de la Tunisie susmentionné, appelé CNQ.

<sup>57</sup> Loi n°2008-10 du 11 février 2008 relative à la formation professionnelle, art.2.

<sup>58</sup> Nous développerons dans les chapitres de la 2<sup>ème</sup> partie de la thèse la relation entre les descripteurs de la CNQ et le modèle de compétence.

Les sections 1 et 2 instituent également le partenariat (terme nouveau dans cette loi) comme mécanisme régissant les relations entre les établissements de formation et les entreprises économiques dans le souci de satisfaire les différentes parties prenantes (apprenants, employeurs et responsables de formation). Cette section (articles 15 à 26) prévoit toutes les dispositions nécessaires au bon déroulement de la formation avec l'entreprise (apprentissage et alternance), sachant que, grosso modo, il n'y a pas de changements notables par rapport aux anciens textes notamment de 1993 et de 1972, sauf la précision portant sur le partage du contrôle d'exécution du contrat d'apprentissage entre le ministère chargé de la FP pour le volet pédagogique et le ministère chargé du travail pour le volet conditions de travail. Soulignons la possibilité donnée aux jeunes au-delà de 20 ans de signer des contrats d'apprentissage sous réserve d'autorisation du ministère chargé de la FP (article 22). Les articles 27 et 28 parlent de la typologie de la formation continue et de la certification de ses bénéficiaires, mais pas de la suppression de la possibilité qu'avaient les non-bacheliers de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur, dont nous avons parlé plus tôt.

Le titre 3 est exclusivement réservé à la fonction d'information et d'orientation. Elle est irréprochable sur le plan théorique, comme en témoigne la définition exhaustive de la sous-fonction information dans l'article 29 : « Cette information concerne les filières de formation, les métiers visés par la formation, les perspectives d'insertion professionnelle et les opportunités de formation tout au long de la vie »<sup>59</sup>. Mais s'agissant des mesures concrètes prises sur le terrain, les pratiques d'information et d'orientation sont demeurées les mêmes pendant ces vingt dernières années, et leur efficacité s'est de plus en plus affaiblie malgré l'élaboration d'une stratégie globale d'information et d'orientation professionnelle dans la période de 2014-2016, non suivie d'application.

Concernant le volet structurel et de gouvernance, le titre 3 avec ses trois chapitres traite respectivement des structures sous tutelle, des établissements de formation publics et privés, et du personnel de la FP. Sauf la possibilité qu'offre cette section d'une lecture d'ensemble du dispositif national de la FP sans avoir besoin de chercher chacune des entités dans un onglet juridique particulier, il n'y a pas de grande nouveauté par rapport à l'existant. Cependant, nous notons le rôle primordial du ministère chargé de la FP dans les champs de la pédagogie, de la normalisation et de la certification, décrit dans l'article 36 : « [...] le rôle du ministère chargé de la formation professionnelle consiste à suivre tous les aspects pédagogiques, et notamment la portée d'application des normes de formation, l'évaluation et la certification. »<sup>60</sup>. Il est clair que ces champs ont été depuis la fin des années 90 l'enjeu d'une compétition dont l'issue est encore incertaine, ce que prévoyait déjà le passage du rapport de la CE cité ci-avant qui dit que :

« Le tort des concepteurs de MANFORM a été de rêver qu'on pouvait mettre en place une mécanique délicate et complexe qui accélérerait le temps comme s'il n'y avait que des contraintes matérielles à lever par des ressources supplémentaires. » (Runner, Berruer, Kadi, 2009 : p. liv).

Est-ce imputable à une mécanique de normalisation trop lourde dont les complications vont s'accroissant d'une période à l'autre ? Nous y reviendrons ultérieurement dans la partie théorique concernée. Terminons avec deux éléments additionnels relatifs aux personnels de la FP. Le premier est la reconnaissance de l'expertise des professionnels et des artisans, jugée très utile pour le développement de la qualité de la FP, ce que met en exergue le dernier alinéa de

<sup>59</sup> Loi n°2008-10 du 11 février 2008 relative à la formation professionnelle, art.29.

<sup>60</sup> *Ibid.*, art.36.

l'article 48. Le second concerne les tuteurs qui, selon l'article 49 sont recrutés « parmi les personnels des entreprises économiques [et] participent à la formation et à l'encadrement des apprenants dans ces entreprises »<sup>61</sup>, et dont nous avons pu constater le dysfonctionnement flagrant lors des entretiens que nous avons menés avec les apprenants et que nous présenterons plus tard.

### **I.5.3. Commentaires à propos du titre 5 relatifs aux référentiels, à l'évaluation et à la certification**

Nous avons voulu consacrer les paragraphes suivants à la discussion du fondement des composantes de ce titre 5, à l'avancement de leur mise en place et à des réflexions sur les actions actuellement menées, car ce titre est en relation très étroite avec l'objet de notre thèse et les résultats que nous allons y présenter.

D'abord dans le chapitre 1 intitulé « Des référentiels et des normes de formation », nous soulignons d'emblée que l'article 52 fait partie des rares articles dont les dispositions ont été complètement conçues et mises en place<sup>62</sup>. Il le doit à la conception, d'une part, d'un cadre général de référence pour les diplômes de la formation professionnelle mentionnés dans les articles 9 et 13 de la loi de 2008, contenant le profil de sortie des apprenants, la durée minimale de formation initiale et les disciplines de formation générale, d'autre part, du cadre national des certifications appelé « classification nationale des qualifications (CNQ) ». Celui-ci est le fruit des travaux menés durant trois années par un groupe technique national dont l'auteur de cette thèse était un acteur principal. Cette CNQ a été promulguée par le décret n°2009-2139 du 8 juillet 2009.

Puis, vient l'article 53 dont l'application a trainé au moins dix ans avant de commencer à voir le jour. Pourtant, à première lecture, il semble être clair et simple puisqu'il stipule que

« Les normes de formation pour chaque spécialité sont fixées sur la base du cadre général de référence prévu par l'article 52 ci-dessus. Ces normes comprennent la définition de la spécialité concernée, la détermination des compétences et des connaissances exigées pour l'obtention du diplôme, les conditions spécifiques d'inscription et les critères d'évaluation des acquis »<sup>63</sup>.

La question de fond, à notre avis, relève de l'appréhension du modèle de compétence que le dispositif est en train d'appliquer ou cherche à appliquer<sup>64</sup>. Pourtant celui-ci est nettement défini dans l'article 2 comme nous l'avons souligné ci-avant, mais le remplacement dans l'article 53 des composantes du modèle initial mentionné dans cet article 2 : savoirs-habilités-compétences, par d'autres composantes : connaissances-compétences, a pu provoquer certaines incohérences dans le texte, ce qui a engendré des confusions au niveau des différentes équipes techniques qui ont travaillé sur ce chantier depuis 2011.

Ces confusions techniques portent sur la détermination des exigences pour l'obtention du diplôme par rapport au modèle de compétence mis en place. Un autre ingrédient épineux que

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, art.49.

<sup>62</sup> Nous avons été le responsable technique direct de la réalisation de ces activités durant la période 2007-2013 au sein du ministère de l'éducation et de la formation puis du ministère de la formation professionnelle et de l'emploi.

<sup>63</sup> *Ibid.*, art.53.

<sup>64</sup> Dans ce passage, nous utilisons l'expression « modèle de compétence » et non « modèle de la compétence » vu l'ambiguïté qui entoure l'existence et l'appropriation du concept dans le dispositif tunisien de formation professionnelle, comme nous le détaillerons dans les prochains chapitres.

nous examinerons ci-après concerne la prise en compte des enseignements généraux, et notamment du degré de maîtrise des langues, dans les exigences en question.

Enfin, abstraction faite de ces confusions techniques, nous restons convaincu que la remarque du rapport d'évaluation de la CE (*Ibid.*) sur la complication des solutions techniques adoptées par les concepteurs tunisiens a de fortes chances d'être pertinente, d'autant que l'échec de mise en application de l'article 53 a bloqué toutes les dispositions des articles suivants 54 et 55, notamment celles relatives à la mise en place d'un système d'habilitation des établissements de FP publics et privés qui devait se substituer au système d'homologation des diplômes en vigueur depuis 1994 jusqu'à aujourd'hui.

Un autre exemple de ces complications est la contrainte que ces mêmes équipes techniques ont fait peser sur la mise en place d'un système d'évaluation des acquis des apprenants et des acquis expérimentiels des individus dans la vie active, en créant une relation de dépendance supplémentaire entre les deux types d'évaluation. Elle les a rendues tributaires de l'élaboration d'un même référentiel de certification applicable aux deux types mais tenant compte aussi de la norme de formation de la spécialité concernée. À notre avis, cet autre obstacle conceptuel a bloqué l'évaluation des compétences, leur certification et la mise en place du système de validation des acquis de l'expérience (VAE). Or nous avons pu nous rendre compte que ce dernier système était très attendu par les populations cibles dont nous avons rencontré des représentants à l'occasion de la réalisation au sein d'une équipe technique restreinte d'un projet pilote d'expérimentation de la VAE en Tunisie. Ce projet, mis en œuvre dans la période 2005-2007, aurait été un bon point de départ pour la mise en place de la VAE, d'autant qu'il a été couronné par l'introduction pour la première fois en Tunisie dans l'article 61 de la loi de 2008, de la VAE comme voie de certification des compétences.

Enfin, à l'issue de nos commentaires sur le titre 5 de la loi de 2008 relative à la FP, nous pensons que le retard pris dans l'opérationnalisation de cette loi, en particulier de ce titre 5, est dû essentiellement à l'incompréhension qui subsiste quant à l'articulation entre le modèle de compétence adopté au sein du système de la FP et le cadre national des certifications qui fait l'objet de cette thèse.

## **I.6. Conclusion**

L'apparition de la FP en Tunisie en tant que dispositif à part entière remonte au début des années qui suivent l'indépendance du pays en 1956, avec notamment la publication d'un décret relatif à la FP, puis la création de l'office de la FP et de l'emploi en 1967. Mais l'enseignement professionnel et technique, d'après l'étude rétrospective que nous avons menée dans ce chapitre premier, s'est avéré très ancien dans la société tunisienne, comme le prouve la description laissée par l'historien Ibn Khaldûn, et nous retrouvons ses traces dans les civilisations qu'a connues la Tunisie depuis le XIV<sup>ème</sup> siècle.

De la période qui a précédé l'époque du protectorat français et de la colonisation du pays, nous avons retenu l'enracinement de la culture du travail manuel, considéré comme une source de créativité, et surtout sa relation étroite avec les petits métiers et les métiers de l'artisanat

organisés sous forme de corporations artisanales et professionnelles rattachées aux différents souks des grandes villes. Nous avons noté la force qu'avaient ces corporations traditionnelles sous le régime beylical et leur déclin ultérieur dû à leur marginalisation par les ministères chargés de la FP et des affaires sociales. Dans le même contexte, nous avons également relevé le degré d'appréciation des métiers et leur hiérarchisation par rapport aux clivages sociaux qui existaient et qui influencent encore, à notre sens, toute stratégie d'amélioration de l'image de marque de la FP.

Durant la période de la pré-indépendance, l'enseignement professionnel et technique s'est concentré sur les basses et moyennes qualifications pour des raisons liées à l'esprit colonisateur qui avait réduit sévèrement l'étendue de l'offre globale de formation destinée aux jeunes Tunisiens pour les empêcher d'accéder aux formations techniques supérieures. Parallèlement au système à la française mis en place, l'enseignement professionnel traditionnel assuré dans les souks a continué avec la création d'écoles ou sections réservées à la formation des jeunes filles aux tâches de couture, broderie, etc.

Ce n'est qu'après l'indépendance que la diversification entre les spécialités de l'enseignement professionnel et technique s'est établie, en particulier dans les lycées à travers les filières courtes pour les spécialités de la maçonnerie, la menuiserie et l'imprimerie et les filières moyennes pour les spécialités de l'électricité, de la mécanique, des travaux publics et de la topographie. Plus tard, dans les années soixante, l'OFPE a été créé pour chapeauter le premier dispositif public de la FP avec des missions couvrant l'élaboration des programmes, leur implantation et jusqu'à leur évaluation en passant par la formation des formateurs qui les exécutent.

Dans cette première époque de fondation du dispositif de la FP, nous avons relevé un changement du cadre général de la formation, influencé notamment par l'idéologie récente de l'indépendance qui voulait prendre en main la politique nationale de formation, diversifier les spécialités, mettre en place des formations de haut niveau et former en Tunisie ou à l'étranger, le personnel qualifié pour la conception, la mise en œuvre et le suivi-évaluation.

Cet effort qui s'intégrait dans le contexte de démocratisation de l'enseignement des années 90, s'est accompagné de la création d'un ministère chargé de la FP en 1990 et de la publication de la loi d'orientation de la FP en 1993. Celle-ci renfermait les processus et procédures nécessaires au fonctionnement d'un système autonome susceptible d'interagir avec les autres composantes du système de développement des ressources humaines et avec les composantes du milieu socio-économique. Cependant, en décrivant la précédente structure de l'enseignement secondaire en place dans les années 60 à 90 et en la comparant à la structure mise en place dans les années 2000, notamment après les réformes de l'enseignement scolaire et de la FP en 2008, nous avons voulu analyser les résultats obtenus par chacune des deux structures et voir si les dernières réformes de 2008 avaient produit des résultats bénéfiques à la société et à l'économie.

Puis, en appliquant les règles des conduites à projet<sup>65</sup>, et en nous inspirant en particulier de la présentation des projets pédagogiques par Boutinet, nous avons étudié les évaluations internes et externes du fonctionnement du système et de ses livrables dans le fameux programme

---

<sup>65</sup> Boutinet. J.P. Psychologie des conduites à projet, « Que sais-je ? », PUF, 1993.

MANFORME (1996-2006). C'est au milieu de ce programme que nous sommes personnellement entré sur la scène des événements qui ont fait l'histoire de la FP. C'est pourquoi nous nous sommes appuyé sur notre expérience personnelle et professionnelle effective pour analyser les différentes phases d'évolution du système de la FP en Tunisie depuis la mise en application de la loi d'orientation de 1993 jusqu'à l'avènement des premières tentatives d'opérationnalisation de la loi de 2008. Nous avons décrit et analysé les projets de MANFORME en nous référant au parcours et au projet personnels que nous avons vécus avec tous les sentiments d'espoir et de frustration que cela implique.

En faisant la rétrospective de cette période, avec tous les succès et les échecs qu'elle a connus, nous avons relevé, avec le recul du chercheur en sciences de l'éducation, un conflit entre les approches scientifiques qui guidaient les raisonnements des experts nationaux et internationaux chargés de la conception du fonctionnement du système de la FP dans ses divers aspects, et les démarches politiques, source des entraves qui s'opposaient à leur réalisation.

Plus particulièrement, nous avons misé dans ce chapitre premier sur l'analyse du processus de conception des textes juridiques régissant le système de la FP en Tunisie à partir de 1993. Nous avons remarqué que ce processus n'obéit pas toujours à la boucle de régulation qui permet au fur et à mesure de la mise en application des textes juridiques de les ajuster à la réalité. Nous avons pour cela cité l'exemple de la recherche de solutions pour faire évoluer le système d'homologation des diplômes mis en place depuis 1994 vers le système prévu d'habilitation des opérateurs de formation, recherche qui s'est effectuée sans fonder ces solutions sur des évaluations objectives. C'est cet écart entre ce que stipulait les textes juridiques et ce qui se passait sur le terrain qui a fait défaut depuis la promulgation de la loi de 2008 (laquelle peinait déjà à être le catalyseur de la réforme du système de la FP), jusqu'à aujourd'hui, en particulier dans le pilotage des qualifications à travers le cadre national des certifications que nous traiterons dans le chapitre suivant.

Enfin, nous terminons ce chapitre par deux préconisations inspirées des quelques exemples présentés ci-avant et qui conditionnent, à notre sens, le succès des réformes relatives à un système de la FP. Premièrement, nous avons relevé en ce qui concerne l'assurance qualité une défaillance relative à la boucle de régulation des textes juridiques depuis leur élaboration jusqu'à l'évaluation de leur impact, en passant par leur mise en application. Elle appelle une recherche et un progrès dans la proclamation des lois de façon que cette boucle de régulation soit assurée au niveau stratégique de pilotage du système de la FP, et fonctionne convenablement, dans un esprit de construction raisonnée des lois.

Deuxièmement, nous préconisons pour la mise en application des textes juridiques une approche *bottom-up* (de la base au sommet) qui partirait de leur conception basée sur les attentes exprimées par les bénéficiaires ainsi que de leur expérimentation sur le terrain, tout en prévoyant des marges de régulation après leur opérationnalisation effective.

## I.7. Bibliographie du chapitre I

**Aubret, J. (2002).** P. Zarifian. Le modèle de la compétence. Paris : Éditions Liaisons « *L'orientation scolaire et professionnelle* », 31/1, 2002, pp. 1-4.

<http://www.journalsopenedition.org/osp/4897> consulté le 27 mars 2020.

**Bouhouch, H., Akrouf, M. (2017).** <https://bouhouchakrouf.blogspot.com/2017/07/memoire-de-leducation-les-examens.html> consulté le 20 novembre 2019.

**Bouoiyour, J. (2009).** « La formation professionnelle en Tunisie : Forces et faiblesses, janvier 2009 »

[http://www.reformeformation.gov.tn/fileadmin/etudes\\_publications/La\\_formation\\_professionnelle\\_en\\_Tunisie\\_%20Forces\\_et\\_faiblesses1.pdf](http://www.reformeformation.gov.tn/fileadmin/etudes_publications/La_formation_professionnelle_en_Tunisie_%20Forces_et_faiblesses1.pdf) consulté le 20 novembre 2019.

**Cheddadi, A. (1980).** « Le système du pouvoir en Islam d'après Ibn Khaldûn ». In. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 35<sup>e</sup> année, N. 3-4, 1980. pp. 534-550.

DOI : <https://doi.org/10.3406/ahess.1980.282653> [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1980\\_num\\_35\\_3\\_282653](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1980_num_35_3_282653) consulté le 20 novembre 2019

**CNCP, (2010).** Rapport « Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie » élaboré par un Groupe de travail français du projet. <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/Rapport-FR-NQF-EQF-VF.pdf> consulté le 20 novembre 2019.

**Coulet, J.-C. (2011).** « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ». *PUF « Le travail humain »*, 2011/1 Vol. 74, pp. 1-30.

<https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-1-page-1.htm> consulté le 27 mars 2020.

**Darmagnac, C. (2010).** La Tunisie, carte aux trésors archéologiques. *Les Cahiers de l'Orient*, 97(1), 67-81. doi: [10.3917/lcdlo.097.0067](https://doi.org/10.3917/lcdlo.097.0067).

**Dietzen, A., Tschöpe, T. (2019).** « Les compétences sociales dans la formation par apprentissage en Allemagne : l'enseignement professionnel fondé sur les compétences ». *Céreq « Formation emploi »* 2019/2 n°146, pp. 77-99.

<https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2019-2-page-77.htm> consulté le 27 mars 2020.

**Ibn Abi Dhiaf, A. (1872).** *Ithaf Ahl el-zaman bi Akhbar muluk Tunis wa 'Ahd el Aman*. 4<sup>ème</sup> volume révisé par la commission du secrétariat d'État des affaires culturelles et de l'information, Bibliothèque historique, 1<sup>ère</sup> édition, Tunis, 1963.

**ONEQ (2018).** La formation professionnelle en chiffres – 2016, ONEQ, MFPE.

[http://www.emploi.gov.tn/fileadmin/user\\_upload/Formation\\_Professionnelle/PDF/FP2016\\_vf.pdf](http://www.emploi.gov.tn/fileadmin/user_upload/Formation_Professionnelle/PDF/FP2016_vf.pdf) consulté le 20 novembre 2019.

**Runner, P., Berruer, A., Kadi, E. (2009).** Rapport du 14 décembre 2009 de la mission d'évaluation financée par la Commission Européenne et exécutée par « ECORYS Education, Employment, and Social Group » élaboré par Pierre Runner, André Berruer et Elizabeth Kadi.

[http://eeas.europa.eu/archives/delegations/tunisia/documents/more\\_info/rapport\\_evaluation\\_finale\\_manform\\_fr.pdf](http://eeas.europa.eu/archives/delegations/tunisia/documents/more_info/rapport_evaluation_finale_manform_fr.pdf) consulté le 20 novembre 2019.

**Zarifian, P. (2001).** *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Éd. Liaisons, 2001. Print. Entreprise & Carrières.

**Références juridiques :**

- Loi d'orientation de la formation professionnelle n°93-10 du 17 février 1993.
- Loi n°11-93 du 17 février 1993 portant création de l'agence tunisienne de l'emploi et de l'agence tunisienne de la formation professionnelle.
- Articles 12, 13, 14, 15 et 16 relatifs à l'office de formation professionnelle et de l'emploi dans la Loi n°88-60 du 2 juin 1988 portant loi de finances complémentaire pour la gestion 1988.
- Loi n°83-111 du 9 décembre 1983 portant création de l'office de la formation et de la promotion professionnelle et de l'office de la promotion de l'emploi et des travailleurs tunisiens à l'étranger.
- Loi n°72-7 du 15 février 1972 relative à l'apprentissage.
- Loi n°67-11 du 8 mars 1967 portant création de l'office de la formation professionnelle et de l'emploi.
- Loi du 28 décembre 1964 portant création du conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi.
- Décret du 12 janvier 1956 relatif à la formation professionnelle.



## Chapitre II

### Genèse du cadre national des certifications en Tunisie

Nous avons présenté dans le chapitre précédent l'histoire de la formation professionnelle jusqu'à la parution de la loi de 2008 qui a constitué un point repère pour une nouvelle étape, mais nous avons également relaté l'instauration durant toutes ces années d'une culture de l'évaluation, en particulier avec l'évaluation du fameux programme MANFORME. Nous revenons sur l'évaluation de ce programme dans le présent chapitre consacré au cadre national des certifications en Tunisie parce qu'elle a constitué entre autres un élément de départ pour l'établissement dudit CNC. En effet, nous avons relevé dans le rapport du Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) élaboré en octobre 2007 (MEF, 2007 : p. 4), ce qui suit :

« Le constat après dix ans [de MANFORME] est que des avancées notables ont été réalisées mais révèle des insuffisances que le plan 2007-2011 vise à combler :

- La faible complémentarité entre les systèmes d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, même si l'intégration des secteurs de la formation professionnelle et de l'éducation dans un même Ministère (MEF) en 2002 a constitué une étape importante. L'intégration n'est pas encore pleinement concrétisée notamment pour favoriser la mobilité des élèves entre les secteurs.
- La faible attractivité de la formation professionnelle en dépit des besoins affichés par les entreprises.
- La persistance de sorties prématurées du système scolaire qui favorise la survivance de formations non homologuées et ne débouchant pas sur des diplômes reconnus.
- La faible réactivité du système aux changements rapides des besoins de l'économie.
- Les partenariats insuffisants entre les entreprises et les centres de formation.
- Le faible rendement du dispositif privé de formation.
- L'amélioration nécessaire des systèmes de financement. »

Les rubriques suivantes reviennent donc sur la naissance du CNC, les conditions et les étapes de son élaboration, les réflexions sur son opérationnalisation jusqu'à son état actuel.

#### II.1. Historique du CNC en Tunisie

En 1994, la classification nationale des emplois (CNE) a établi que pour juger si un diplôme est homologué ou non, il faut qu'il vise un emploi bien défini sur le marché du travail et correspondant à un niveau parmi les six niveaux de la CNE, qui sont à leur tour définis par la durée passée par l'individu dans un cursus d'enseignement ou de formation et par le niveau académique qu'il a atteint.

On ne s'étonnera donc pas que le fonctionnement du système d'homologation des certificats et diplômes de la formation professionnelle initiale et continue, ait nécessité un travail d'ingénierie pour faire correspondre à chaque diplôme, au moment de sa création, un emploi d'un niveau déterminé en se référant aux niveaux d'emploi figurant dans la CNE. Pour faciliter ce travail de positionnement, le groupe chargé de cette ingénierie accompagné disposait de

documents de référence comme la nomenclature nationale des professions (NNP)<sup>66</sup> et le dictionnaire national des professions et des emplois (DNPE)<sup>67</sup>. En outre, la mise en correspondance d'un diplôme et d'un emploi interpelle la relation entre le monde de la formation et le marché de l'emploi, et suppose pour sa réussite l'appropriation de l'ingénierie des diplômes et des emplois par les deux parties, d'où leur réunion au sein de la Commission Permanente de Coordination de la Formation Professionnelle (CPCFP) qui statue sur les homologations.

### II.1.1. Déclenchement du projet d'un CNC en 2006

Après quelques années d'application de la CNE, cette méthodologie s'est avérée insuffisante pour garantir la qualité de la formation<sup>68</sup> puisque l'homologation de la correspondance diplôme-emploi s'appuyait sur des durées et des niveaux d'enseignement et de formation en faisant abstraction des connaissances et compétences acquises par le diplômé. D'ailleurs, le contenu de la CNE sur ces acquis professionnels et académiques n'était jugé intelligible ni par les demandeurs de formation ni par les employeurs. Par conséquent, les deux parties représentatives des milieux de l'emploi et de la formation avaient reconnu que les bases de la CNE n'étaient plus solides et que ses réalisations avaient atteint leurs limites. En outre, à la même époque, une nouvelle structure de l'éducation et de la FP : la formation tout au long de la vie, a été mise en place et le besoin d'y situer le premier niveau de qualification matérialisé par la création du Certificat de Compétence (CC) s'est fait sentir

Cependant qu'il prenait conscience des insuffisances des diplômes en termes de qualité et de lisibilité à l'échelle nationale, le système de FP tunisien n'était pas isolé de ce qui se passait au niveau international, en particulier la mise en place par la Commission Européenne (CE) du Cadre Européen des Certifications (CEC) dédié à la gestion des qualifications, de leur reconnaissance et de la mobilité des demandeurs de formation dans l'espace européen. Ce qui fait que les réformes des systèmes de formation et de certification en Tunisie furent amenées à s'inscrire

« [...] dans le processus d'ouverture de l'économie tunisienne à la compétition internationale et dans le cadre des accords de partenariat avec l'Union Européenne qui résultent de l'instauration d'une zone de libre-échange entre les deux entités. Elles visent à contribuer à *« la construction d'une société de savoir permettant l'accélération du rythme de la croissance et l'exploitation des potentialités offertes par les nouvelles formes de production économique basées sur le savoir,*

---

<sup>66</sup> NNP : Nomenclature Nationale des Professions élaborée dans sa première version en 1997 (NNP-1997) publiée par le décret n°2452 du 15/12/1997 sous l'égide du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi et avec la collaboration de l'Institut National de la Statistique (INS) suite à une consultation élargie avec les différents partenaires économiques et sociaux. La NNP-97 est une adaptation nationale de la Classification Internationale Type des Professions de l'année 1988 (CITP-88) du Bureau International du Travail (BIT). La nouvelle version de la structure de la NNP-2014 (juin 2014) a été validée par le comité de pilotage chargé de la révision de la NNP-97 lors de sa réunion tenue le 5 février 2014. [http://www.ins.nat.tn/sites/default/files/pdf\\_actualites/NNP2014\\_Structure\\_Ar\\_Fr.pdf](http://www.ins.nat.tn/sites/default/files/pdf_actualites/NNP2014_Structure_Ar_Fr.pdf), consulté le 29 octobre 2019.

<sup>67</sup> DNPE : Dictionnaire National des Professions et des Emplois, annoncé par le décret N° 97-2452 du 15 décembre 1997-Articles 3 et 5- portant institution de la NNP. Le DNPE constitue : une source d'information sur les professions et la structure des qualifications et les conditions d'exercice de celles-ci ; un instrument de traitement actif du marché de l'emploi ; un outil de planification des ressources humaines ; un référentiel unique pour tous les intervenants dans le système de gestion des ressources humaines. Il est géré par l'Observatoire National de l'Emploi et des Qualifications (ONEQ), il vient compléter, enrichir et spécifier la NNP. Cependant, il a été récemment remplacé par le Répertoire Tunisien des Métiers et des Compétences (RTMC) piloté par l'Agence Nationale de l'Emploi et du Travail Indépendant (ANETI). <http://www.emploi.gov.tn/fr/dossier-systeme/divers/dictionnaire-national/> consulté le 29 octobre 2019.

<sup>68</sup> L'auteur de la thèse était présent lorsque le ministre de l'éducation et de la formation a dit en 2005 que « l'homologation est le niveau zéro de la qualité dans la formation ».

*l'intelligence et les technologies de l'information* »<sup>69</sup> (op. cit. p. 3).

Dans le même sens, Ben Sedrine écrivait de la vision tunisienne recherchée à travers la mise en place d'un CNC s'intégrant dans un processus global de réforme :

« il s'agit donc d'une vision de lutte contre l'exclusion de l'emploi dans le contexte de l'expansion de l'économie de la connaissance. [...] En contribuant à la cohérence des réformes et à la mobilisation des acteurs autour de leurs objectifs, la mise en œuvre efficace du cadre national de qualification minimise le coût de l'investissement dans le capital humain » (Ben Sedrine, 2009 : pp. 8-9).

De même, lors de la *Peer review* (revue par les pairs) organisée dans le cadre du projet CNC, la recommandation fut faite à l'enseignement supérieur qui venait d'adopter le système LMD<sup>70</sup> institué par le processus de Bologne, de

« tirer parti de cette décision [adoption du système LMD] et [d'] assurer les transformations structurelles nécessaires pour mettre en cohérence son système et son organisation : positionner chaque diplôme, sortir de la logique contenus et programmes pour entrer dans la logique des crédits ECTS<sup>71</sup>, traduire ces crédits en résultats d'apprentissage (« *learning outcomes* ») et préparer les suppléments aux diplômes (annexes descriptives aux diplômes). » (MEF, 2007 : p. 5).

Les réflexions et les débats qui ont précédé ceux sur le CEC se sont focalisés sur les modèles de compétence et leurs typologies (CEDEFOP, 2005) tel que le modèle KSC (*knowledge, skills, competences* : connaissances, aptitudes, compétences). L'essentiel était de bien s'entendre sur les effets que le CNC pouvait avoir sur les individus, les entreprises et la société. Dans ce cadre, le rapport du MEF cité ci-avant, a clairement mentionné que :

- « les effets positifs qui sont attendus concernent :
- les individus : aider à l'orientation et à la réorientation des élèves et des étudiants, favoriser les parcours positifs pour les jeunes, favoriser les parcours professionnels pour les salariés, contribuer à l'insertion professionnelle des jeunes et à la réinsertion des demandeurs d'emploi, ... ;
  - les entreprises et les secteurs professionnels : en faire un outil au service d'une démarche de gestion des ressources humaines (recrutement, reconversion, mobilité interne ou externe, ...);
  - la société : par une meilleure adéquation formation-emploi, par une meilleure lisibilité internationale dans un contexte de mondialisation. » (MEF, 2007 : p. 8).

C'est ainsi que le 12 octobre 2006 (DGNE-MEF, 2006), la Direction Générale de la Normalisation et de l'Évaluation (DGNE<sup>72</sup>), relevant du MEF, organisa, avec l'appui de la Fondation Européenne pour la Formation (ETF), et pour la première fois en Tunisie, un atelier de réflexion sur les cadres nationaux de certification et la reconnaissance des qualifications dans la région MEDA<sup>73</sup>, dans le cadre du projet : « Cadre national des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie ». La réflexion sur les CNC dans la région euro-méditerranéenne remontait à « un processus initié en 2005 par ETF, visant à soutenir les discussions sur les réformes de la formation professionnelle et à examiner la possibilité de faire émerger des Cadres Nationaux de Certification dans les pays de la zone MEDA » (MEF, 2007 :

<sup>69</sup> Ministère de l'Éducation et de la Formation, « Stratégie de développement du secteur de la formation professionnelle 2007-2011 », Février 2007.

<sup>70</sup> LMD : Licence, Master, Doctorat.

<sup>71</sup> ECTS : Système européen de transfert de crédits dans l'enseignement supérieur.

<sup>72</sup> DGNE : Direction Générale de la Normalisation et de l'Évaluation, dirigée à cette époque par Monia M'ghirbi, personne très engagée dans la mise en place du projet de la CNQ en Tunisie et avec laquelle a travaillé l'auteur de la thèse.

<sup>73</sup> MEDA : Instrument de partenariat euro-méditerranéen regroupant des pays de l'UE et 12 pays du Moyen orient et de l'Afrique du nord.

**p. 1).** Cet atelier d'inauguration, animé par des experts de l'ETF, a constitué pour les participants tunisiens, futures parties prenantes du projet, une occasion de discuter de la pertinence des choix portant sur l'élaboration d'un cadre national des certifications, notamment sur les questions clés détaillées ci-après de la certification, la qualification et l'entreprise, la dimension internationale, et le CNC.

Concernant la certification, il a été rappelé que la reconnaissance des diplômes ainsi que l'implantation de l'APC<sup>74</sup> étaient récentes dans le dispositif de la FP et que toutes les réformes à l'époque s'inscrivaient dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie et de création d'un CNC. Puis nous avons évoqué les passerelles et constaté que le seul passage existant était celui de l'enseignement vers la formation et non l'inverse.

La réflexion sur la qualification et sa prise en considération par l'entreprise en liaison avec les objectifs du projet, a suscité des questions spécifiques sur la nécessité de lier la discussion sur la qualification à la stratégie des entreprises en ce qui concerne à la fois les contraintes économiques, le rôle des ressources humaines dans la création de la valeur ajoutée, et la formation continue qui a tendance à se focaliser sur l'adaptation aux postes. D'autres questions ont porté sur la formation continue, telles que l'absence de certification pour les formations disponibles et l'utilité ou la faisabilité d'inclusion des produits de la formation continue dans un cadre de certification. Ces questions en relation avec l'APC et la démarche de formation par les résultats d'apprentissage requéraient une adaptation très importante de la part des entreprises pour les comprendre et les mettre en œuvre dans la gestion des ressources humaines ; de même pour le système de financement de la formation continue.

En ce qui concerne la dimension internationale, il a été noté que la dimension régionale était importante pour la Tunisie, étant donné l'accord de libre circulation signé entre les pays du Maghreb et malgré l'absence d'un travail de comparaison entre le contenu des titres et des diplômes. La question s'est posée aussi pour la mobilité verticale (progresser au niveau suivant de certification dans un pays voisin) et horizontale (mobilité entre les quatre pays : Tunisie, Maroc, Egypte et Jordanie). La question de la reconnaissance des qualifications des travailleurs dans le cadre d'échanges avec l'Europe, s'est également posée, ce qui a confirmé l'importance de la dimension internationale.

Terminant avec le CNC, les discussions menées dans l'atelier ont évoqué les points suivants :

- Objectifs économiques et sociaux : en considérant que les jeunes sont au centre du débat, comment un CNC pouvait-il contribuer à des solutions qui aident à la résolution des problèmes du chômage et de l'abandon scolaire ?
- Envergure du CNC : le cadre à développer devait-il englober l'ensemble du système de développement des ressources humaines, ou serait -t-il un cadre partiel dans un premier temps ? Des certificats ou diplômes ont fait l'objet de discussions sur les niveaux qui pouvaient leur correspondre tels que :
  - Le diplôme de fin de l'enseignement obligatoire, facultatif mais nécessaire pour rentrer dans les collèges pilotes. La question était de savoir où se place ce diplôme dans le

---

<sup>74</sup> APC : Approche par compétences adoptée dans le système tunisien de formation professionnelle depuis les années 90.

système de niveaux existants et s'il avait un intérêt pour les utilisateurs.

- Il y existait un apprentissage dans les écoles de métiers qui n'était pas diplômant. Comment devait-on positionner le certificat de son accomplissement ?
- Un grand nombre des jeunes sous contrat d'apprentissage ne justifiaient pas du niveau d'enseignement requis pour l'inscription à un CAP (9<sup>ème</sup> année de base réussie) et par conséquent obtenaient un « certificat de fin d'apprentissage » qui n'était pas reconnu au niveau de la CNE. Était-il utile (et faisable) d'envisager de l'inclure dans un cadre de certification ?
- Partage et adhésion des différentes parties prenantes : étant donné que la volonté politique était de développer l'esprit de partenariat, la recommandation a été formulée de présenter le projet devant le Conseil Supérieur de Développement des Ressources Humaines, et de bâtir un plan de travail en conséquence. D'autres questions ont porté sur les moyens et outils à déployer pour construire un consensus autour du CNC ainsi que sur sa gouvernance, en particulier, quelle institution devait en prendre l'initiative ?
- Constitution d'un Groupe de Travail National (GTN) : une recommandation a été faite relative à la constitution d'un groupe de travail national qui devait disposer de prérogatives et de moyens pour fonctionner. La nécessité d'assurer la continuité dans la représentation des institutions a été également rappelée. Pour renforcer le travail en partenariat, une présence plus régulière des syndicats a été préconisée ainsi que le renforcement des capacités des syndicalistes pour qu'ils puissent remplir ce rôle.
- Les acquis existants : il a été constaté que plusieurs aspects étaient déjà en place ou en développement : l'assurance qualité, la volonté politique de construire un système d'apprentissage tout au long de la vie<sup>75</sup>, des niveaux d'emplois, etc.
- Prise en compte des expériences d'autres pays : il a été recommandé d'examiner les freins rencontrés dans d'autres pays pour l'élaboration d'un CNC, pour maximiser le travail conjoint et créer un langage commun.

## **II.1.2. Mise en œuvre et résultats du projet d'élaboration de la CNQ en Tunisie**

Après le lancement du projet, la constitution d'un groupe de travail national et la prise en charge des travaux de coordination par la DGNE au niveau du MEF, une équipe technique restreinte composée de trois personnes<sup>76</sup> dont une était l'auteur de cette thèse, et travaillant étroitement avec l'expert Michel Feutrie mandaté par l'ETF, a été désignée pour élaborer le plan d'action des années 2007-2008 qui représentait la phase d'identification des objectifs, des conditions et des étapes qui avaient comme but ultime l'élaboration du cadre national des certifications. La méthodologie de travail adoptée était de confier le volet technique et la production des livrables à l'équipe restreinte et le volet évaluation et validation au comité de pilotage. De cette

---

<sup>75</sup> En 2009, Ben Sedrine, dans son rapport concernant l'élaboration de la CNQ : « Le cadre national de qualification en cours de construction et les défis de sa mise en œuvre, Tunis Septembre 2009 », p. 21, évoquait : « le choix de la Tunisie depuis 2004 de promouvoir la formation tout au long de la vie en application du programme électoral du Président de la République dans un contexte marqué par un processus de réforme qui promeut l'approche par les compétences dans l'éducation et la formation professionnelle. »

<sup>76</sup> Les deux autres membres de l'équipe restreinte responsable de la production technique dans le cadre du projet de la CNQ dans la période (2006-2008) étaient Youssef Naouar du MEF et Aicha Zemni du Centre National de Formation de Formateurs et d'Ingénierie de Formation.

répartition des tâches, Ben Sedrine écrivait

« À cet égard, on distingue deux types de périodes d'activité qui caractérisent la division du travail entre les parties prenantes : « les périodes de production » et « les périodes de discussion ». Au cours des « périodes de production » ont été réalisés tous les travaux techniques d'élaboration de la CNQ, exclusivement par l'équipe du ministère de l'éducation et de la formation et avec l'appui méthodologique de l'expert mobilisé par l'ETF. Les « périodes de discussion » correspondent aux travaux des séminaires sur ces travaux techniques. Elles regroupent les représentants des ministères et des partenaires sociaux. » (Ben Sedrine, 2009 : pp. 22-23).

Pour présenter le déroulement du projet et de ses différentes réalisations, nous nous sommes basé, en plus de notre vécu personnel, sur des rapports de mission élaborés par l'expert de l'ETF (Feutrie (a) et Feutrie (b), 2007) ainsi que sur le rapport de la *Peer Review* qui s'est tenue à Tunis du 22 au 24 octobre 2007 mentionnée ci-avant (MEF, 2007). Et pour avoir un avis externe sur ce travail, nous avons extrait des citations du rapport susmentionné de Ben Sedrine qui était mandaté par l'UNESCO<sup>77</sup>. Dans ce rapport, Ben Sedrine exprimait son point de vue sur la CNQ suite aux différents entretiens qu'il avait menés avec l'ensemble des parties prenantes du projet en 2009, dont l'équipe restreinte dont faisait partie l'auteur de la thèse (Ben Sedrine, 2009 : p. 6, p. 23 et p. 34).

### II.1.2.1. Clarification des concepts et objectifs du CNC

Tout d'abord, au début du projet, il y eut le choix de l'intitulé « classification » au lieu de « cadre », pour deux raisons : éviter tout désarroi et confusion au niveau de la perception par les utilisateurs, et prolonger l'ancienne terminologie à laquelle les acteurs de la classification nationale des emplois étaient habitués. Selon Ben Sedrine, le terme « classification » est

« une notion accessible pour un large public. La culture des salariés et des demandeurs d'emplois associe classification d'emplois et classification des diplômes. Cette association est institutionnalisée depuis longtemps par les conventions collectives ou les statuts du personnel des entreprises publiques. En effet, le recrutement, la promotion professionnelle et la rémunération des salariés se réalisent sur la base de ce dispositif juridique. » (op. cit. p. 25).

Ensuite, il y eut un débat sur le choix entre « qualification » et « certification » : Le GTN est parti de la définition que le CEDEFOP<sup>78</sup> donne au terme « qualification » en anglais pour bâtir sa propre définition et opter pour le terme « qualification » au détriment du terme « certification ». D'après le CEDEFOP, la qualification représente l'ensemble des exigences pour qu'un individu accède et progresse dans un emploi, et/ou une trace officielle (certificat ou diplôme) attestant le succès obtenu dans le suivi d'un enseignement ou d'une formation ou la réussite à un test ou un examen d'évaluation. C'est ce qui a amené le GTN à considérer que la qualification est acquise quand un organisme compétent atteste qu'un individu a acquis des savoirs, des aptitudes et des compétences personnelles, sociales et organisationnelles conformément à des normes préétablies. Cependant, à cette date, les représentants qui travaillaient sur les politiques de l'emploi estimaient que la qualification était la façon dont le marché de l'emploi sanctionnait le diplôme ou la certification. Les normes de la formation étaient approuvées par un processus d'évaluation. L'apprentissage et l'évaluation qui avaient pour objet l'obtention de la qualification avaient lieu durant la formation et/ou avec l'expérience

<sup>77</sup> Projet n°: ILP-09-19 COMMUNITIES/Titre du Projet : Communities of Practice – Recognition/Project Transtec n°40064/Draft a country case study on NQF development in Tunisia.

<sup>78</sup> CEDEFOP : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle.

acquise au poste du travail. La qualification se présentait donc sous trois facettes : elle conférait la reconnaissance officielle d'une valeur sur le marché du travail, elle ouvrait la possibilité d'un enseignement ou d'une formation ultérieurs, et elle représentait un acte, une obligation ou un titre légal pour l'exercice d'un métier ou d'une profession.

Sur cette base, le cadre national des qualifications a été conçu par le GTN comme un outil servant à la classification des qualifications, conformément à des critères correspondant à des niveaux d'accomplissement d'apprentissage bien définis et non pas à des programmes d'enseignement ou de formation. Cet outil permet l'évolution d'un niveau de qualification à un autre dans une perspective de mobilité et de transparence grâce à des passerelles et des équivalences. Il établit une relation entre les qualifications et le marché du travail en termes d'accessibilité et de mobilité inter et intra sectorielle. Il sert aussi au développement de nouvelles qualifications en favorisant la réactivité du champ de la formation, notamment en introduisant de nouvelles exigences issues du marché du travail et offre

« L'opportunité la plus fréquemment évoquée [qui] est la Validation des Acquis de l'Expérience. Le fait de devoir réfléchir sur de nouveaux modes d'évaluation qui prennent en compte non pas des savoirs et des savoir-faire mais des résultats d'apprentissage concrets, insérés dans des activités repérées, oblige à décaler les modes de repérage et de mesure. Sur ce champ, les méthodes traditionnelles issues de l'enseignement montrent leurs limites et encouragent la mise en œuvre d'approches permettant une meilleure articulation entre le champ de la certification et le champ de l'activité. » (MEF, 2007 : p. 13).

### **II.1.2.2. Bases du travail et démarche poursuivie par l'équipe du projet**

Dans les étapes suivantes, le GTN a suivi régulièrement l'élaboration de la CNQ par l'équipe restreinte du projet qui a commencé par identifier pour chaque qualification les résultats d'apprentissage ou d'évaluation et les a décrits moyennant des descripteurs communs à toutes les qualifications. Pour ce travail, le GTN a obtenu l'accord de tous les partenaires ou parties prenantes du système de l'enseignement et de la formation et du système économique ainsi que la collaboration de tous les ministères impliqués. Les acquis pris en compte ont été ceux de la formation initiale, de la formation continue, de l'enseignement et de la validation d'apprentissage non formel et informel. Le GTN a cherché à développer une analyse prospective du système afin de contribuer à l'évolution des qualifications existantes et à la création de nouvelles qualifications.

Pour favoriser la confiance envers les qualifications à l'échelle nationale et internationale, ce travail devait être appuyé par le développement d'un système d'évaluation et d'assurance qualité, lequel constituait l'un des cinq piliers prévus par le GTN, les quatre autres étant l'ingénierie de formation (FP, éducation et enseignement supérieur), la procédure d'accréditation, l'observatoire national des qualifications et les mesures d'information et d'orientation. Mais nous signalons qu'à défaut de disposer de ces cinq piliers, les équipes tunisiennes post 2011<sup>79</sup> qui ont poursuivi le chantier de mise en œuvre de la CNQ et dont nous étudierons les travaux dans les paragraphes ci-après, n'ont pris en considération dans leur travail que deux piliers (ingénierie et accréditation), ce qui, à notre sens, est l'une des raisons qui ont

---

<sup>79</sup> Nous considérons que l'année 2011 est particulière car c'est à partir de cette date qu'il y a eu cessation de l'organisation de travail sur les qualifications par la démarche initiale basée sur le GTN et l'équipe restreinte du projet.

empêché d'atteindre les résultats escomptés. Aussi, faut-il mentionner que le GTN a considéré le cadre national des qualifications comme le résultat d'un processus à la fois d'ingénierie et de réglementation. Pour le premier, il s'agissait du passage de l'approche basée sur les programmes de formation et les durées des cursus à une approche basée sur les résultats d'apprentissage, et pour le second, d'un cadre juridique qui offrait une légitimité à la classification ainsi que la garantie par l'État de la valeur des qualifications.

Comme nous l'avons indiqué ci-avant, l'équipe tunisienne s'est référée dès le début de ses travaux au Cadre Européen des Certifications (CEC), qui est un instrument facilitant la comparaison des qualifications entre les pays ou au sein du même pays entre les qualifications issues de l'éducation et celles provenant de la FP. Censé permettre aux individus la mobilité ou navigation entre des systèmes complexes de qualifications et le positionnement de leurs qualifications dans un contexte étranger, le CEC a pour objectif de fournir aux États membres un langage commun pour décrire les qualifications et établir des comparaisons entre les différents systèmes d'éducation et de formation. Le CEC est basé sur une architecture en huit niveaux de qualifications qui décrivent ce que la personne connaît, comprend et est capable de faire, moyennant trois descripteurs : savoirs, aptitudes et compétences (autonomie, responsabilité). Il inclut toute forme d'éducation, de formation, d'enseignement supérieur et autre type d'acquisition non formelle et informelle. Bien que dans ses débuts il n'ait pas été exigé des pays membres qu'ils aient leurs propres cadres nationaux des certifications, ces derniers se sont imposés techniquement pour harmoniser les approches dans le traitement des qualifications en termes de comparaison et de mobilité.

Eu égard à cette référence qu'est le CEC, la Classification Nationale des Qualifications a été conçue comme un outil au service de la formation tout au long de la vie, des parcours professionnels, de la mobilité et la progression au sein du système d'éducation et de formation, et de la logique d'évolution avec de nouvelles opportunités pour les niveaux bas de qualifications et professions. En outre, l'équipe du projet a adopté l'approche basée sur les résultats d'apprentissage qui fournissent une meilleure articulation entre les besoins du marché du travail et les programmes d'éducation et de formation, facilitent la validation des apprentissages non formels et informels et favorisent le transfert et la reconnaissance des qualifications dans les différents pays et entre les différents systèmes d'éducation et de formation.

Concrètement plusieurs accords ont été obtenus entre les différentes parties prenantes de la CNQ, notamment en ce qui concerne la nécessité de partir des conventions collectives et des ressources documentaires relatives aux professions dont celles citées précédemment (NNP et DNPE<sup>80</sup>) et à la fonction publique pour identifier le nombre de niveaux d'exercice des activités professionnelles et la pertinence d'adopter les six descripteurs : complexité, adaptabilité, responsabilité, autonomie, savoirs et savoir-faire et comportement, dont nous expliquons la démarche dans ce qui suit.

---

<sup>80</sup> Nomenclature Nationale des Professions (NNP) et Dictionnaire National des Professions et des Emplois (DNPE).



### **II.1.2.3. Démarche technique d'élaboration de la grille (7 niveaux, 4 descripteurs) par l'équipe restreinte du projet**

Conseillée par l'expert Feutrie, l'équipe restreinte du projet est partie sur la base de deux points principaux qui avaient été convenus avec le GTN lors des réunions organisées par la DGNE du MEF. Il s'agissait de s'entendre sur le nombre de niveaux d'activité professionnelle qui ressortaient en particulier des conventions collectives, et sur les descripteurs à utiliser pour définir les contenus des résultats d'apprentissage correspondant à chaque niveau.

#### **II.1.2.3.1. Définition de la grille à sept niveaux d'activité professionnelle**

Après de longues discussions, les représentants du milieu de l'emploi, des employés et des employeurs, dans le secteur économique privé ainsi que dans la fonction publique, se sont mis d'accord sur une catégorisation des niveaux d'activité en quatre catégories : les cadres, les agents de maîtrise, les techniciens et les ouvriers qualifiés, assurant respectivement les activités de conception et gouvernance, de maîtrise, d'assistance, et d'exécution. Mais, par la suite, en décortiquant chacune de ces catégories, ils sont arrivés à la hiérarchisation suivante :

- La catégorie des cadres correspond à deux niveaux, reprenant le master et le doctorat du système LMD.
- La catégorie des agents de maîtrise correspond à la licence et la maîtrise.
- La catégorie des techniciens comporte les contremaîtres dans les entreprises, qui sont généralement des techniciens et techniciens supérieurs.
- La dernière catégorie correspond au niveau d'exécution qui comprend les ouvriers et les ouvriers qualifiés.

Puis, à partir de cette première hiérarchisation, sept niveaux d'exercice de l'activité professionnelle ont été définis comme suit :

- Un premier niveau correspondant au niveau le plus bas d'exercice de l'activité professionnelle choisi comme niveau de départ au sein de l'entreprise : c'est le niveau immédiatement inférieur à celui de l'ouvrier qualifié.
- Un deuxième niveau correspondant à celui de l'ouvrier qualifié.
- Un troisième niveau correspondant à celui du technicien.
- Un quatrième niveau correspondant à celui du technicien supérieur.
- Un cinquième niveau correspondant à celui du détenteur d'une licence.
- Un sixième niveau correspondant à celui du détenteur d'un master.
- Un septième niveau correspondant à celui du détenteur d'un doctorat.

#### **II.1.2.3.2. Définition des quatre descripteurs des résultats d'apprentissage**

Le deuxième point sur lequel les participants dans les discussions sur le CNC se sont mis d'accord, a été le nombre de descripteurs à utiliser pour construire le contenu des résultats d'apprentissage de chaque niveau d'activité ainsi que leur définition. Les propositions de descripteurs ont été très diverses et interféraient souvent comme dans le descripteur « compétence » qui a dû son adoption dans la structure du CEC au fait qu'il renfermait les composantes « autonomie » et « responsabilité ». D'autres propositions ont émané des participants aux débats, telles que « la prise de décision », « la prise d'initiative », « l'esprit de

groupe », « la technicité », etc. Il a donc, fallu trouver un fil rouge pour faire converger les différentes propositions vers un nombre limité de descripteurs « indépendants » qui couvrent le spectre de l'activité professionnelle à chacun de ses niveaux. Le choix s'est porté sur quatre descripteurs liés au milieu du travail :

- Le descripteur « complexité » : c'est en fait, le degré de complexité de l'activité professionnelle.
- Le descripteur « adaptabilité » : lié au degré d'adaptabilité de la personne dans l'environnement de réalisation de l'activité professionnelle.
- Le descripteur « responsabilité » : il traduit la faculté de responsabilité de la personne et sa manière d'assumer ses actes dans la réalisation de l'activité professionnelle.
- Le descripteur « autonomie » : il indique le degré d'autonomie dans la réalisation de l'activité professionnelle par la personne seule ou en suivant les consignes d'autres personnes.

Ces premières définitions ou brèves illustrations de chaque descripteur ont nécessité ensuite un travail terminologique plus fin partagé avec les parties prenantes du projet. Un glossaire (MEF, 2008) joint en annexe (An.1), renfermant tous les principaux termes et concepts utilisés dans le projet de la CNQ a été élaboré et validé. Dans ce glossaire, les définitions des descripteurs, baptisés CARA (abréviation du quadruplet (Complexité, Adaptabilité, Responsabilité, Autonomie) par le GTN sont explicitées comme suit :

- Complexité : La complexité d'une activité est mesurée par le degré de variété des actions à effectuer et par leur niveau de technicité. Elle requiert la capacité à mobiliser, croiser et analyser les informations et l'ensemble des ressources (connaissances, savoir-faire et comportements) correspondant à ces actions.
- Adaptabilité : Capacité à faire face aux changements de divers ordres (technologique, technique, organisationnel, ...) et aux situations imprévues dans l'exercice de son métier.
- Responsabilité : Charge confiée par délégation à un employé dans une ou plusieurs activités pour lesquelles il doit rendre compte à sa hiérarchie et répondre de ses actes professionnels.
- Autonomie : Marge de manœuvre dont le titulaire du poste de travail dispose pour exercer les activités qui lui sont confiées par rapport aux modes de mise en œuvre, aux procédures et aux contrôles.

Cependant, l'équipe restreinte du projet a procédé à une concentration plus fine du travail pour pouvoir opérationnaliser l'usage de chaque descripteur. D'abord, elle a renvoyé la complexité à trois types d'habiletés : intellectuelles (traitement de l'information, analyse et raisonnement, créativité et innovation), procédurales (méthodes de travail, procédures mobilisées, outils, équipements et ressources mobilisées), et comportementales (communication, capacité à apprendre). Puis, elle a ramené l'autonomie au degré d'autonomie et de contrôle. Ensuite, elle a relié la responsabilité au champ d'activité, à la responsabilité envers des personnels et à la redevabilité. Enfin, elle a défini l'adaptabilité comme la capacité à s'adapter à des situations et aux changements. L'expert Feutrie a résumé cet effort comme :

« une identification à partir de la définition qui a été proposée par le glossaire des composantes pertinentes pour caractériser chaque descripteur. Par exemple le glossaire définit ainsi le descripteur

« Responsabilité » [...]. Le groupe de travail a choisi de retenir trois composantes : l'ampleur du champ d'activités, la charge de personnels et la nature des liens établis avec les autres professionnels de son environnement, la nature des comptes rendus qu'il est amené à faire et ce qu'il assume en tant que charge. » (Feutrie (a), 2007 : p. 1).

### II.1.2.3.3. Renseignement de la grille des niveaux d'activité professionnelle

Après avoir fixé les sept niveaux selon la catégorisation présentée ci-dessus, et les quatre descripteurs tels que définis dans le glossaire de la CNQ (MEF, 2008) (An.1), l'équipe restreinte du projet s'est attelée à un travail fastidieux et méticuleux de rédaction de chaque niveau d'activité professionnelle, horizontalement en regardant les résultats d'apprentissage qu'implique chaque descripteur, et verticalement en allant du niveau un, le plus bas, d'exercice de l'activité professionnelle vers le niveau sept, le plus haut (Fig. II.1).

Descripteur	Complexité	Autonomie	Responsabilité	Adaptabilité	Savoirs	Savoir faire et comportement
Niveau						
1						
2	Cohérence au même niveau					
3						
4						
5						
6						
7						

Grille des niveaux d'activité professionnelle: 28 cases

**Fig. II.1 : Matrice des descripteurs et des niveaux d'activité : grille des niveaux d'activité professionnelle complétée par les descripteurs savoirs et savoir-faire et comportement.**

Dans ce travail qualifié par l'expert Feutrie d'activité qui « a donné lieu à une démarche originale et productive au regard des objectifs visés » (Feutrie (a), 2007 : p. 1), la progression d'un niveau d'activité professionnelle à un autre n'a pas impliqué forcément un changement de contenu relativement à un descripteur pris isolément. Ce que Feutrie a décrit comme :

« une hiérarchisation par niveau d'activité de ces différents indicateurs [les éléments de chaque descripteur] pour les sept niveaux retenus », notant « qu'il n'est pas nécessaire qu'à chaque niveau corresponde une description de l'indicateur pertinent, un même niveau d'indicateurs pouvant être utilisé pour plusieurs niveaux d'activité. » (Ibid.).

La grille se présentait donc comme une matrice de sept lignes croisées avec quatre colonnes (7 x 4) et le travail de renseignement a porté sur la rédaction des 28 cases en tenant compte de la remarque susmentionnée relative à la possibilité de répéter une partie de contenu d'une case dans la case suivante verticalement. Feutrie a résumé ce travail de renseignement des cases

comme étant

« la synthèse des différents éléments analytiques identifiés afin de renseigner de façon lisible les intersections entre niveaux d'activité et descripteurs en respectant une cohérence globale par niveau d'activité. » et en disant qu'« au final, cela a abouti à une grille articulant les sept niveaux d'activité et les quatre descripteurs CARA. » (*Ibid.*).

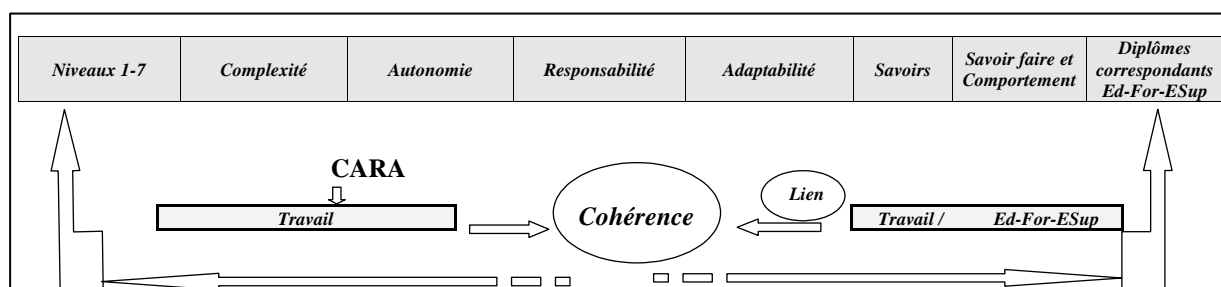
Après cette élaboration de la grille présentée en détail en annexe (**An.2**), il a fallu la tester ou la vérifier sur terrain, c'est-à-dire veiller à la conformité ou l'adéquation des niveaux d'activité professionnelle et de leurs résultats d'apprentissage avec l'organisation des métiers et des professions dans les secteurs économiques. Ceci a été effectivement réalisé sur le secteur du bâtiment et le secteur du tourisme et hôtellerie. Ensuite,

« à la demande de certains représentants du GTN, il a été confirmé que ce travail de « vérification » serait poursuivi sur des secteurs industriels pour construire une approche représentative de l'économie tunisienne. » (**op. cit. p. 3**).

C'est ce que l'équipe a tenté de faire avec le secteur de l'électricité et de l'électronique, mais faute d'adhésion des représentants de la fédération patronale de ce secteur (FEDELEC)<sup>81</sup>, elle s'est contentée de ne vérifier que deux secteurs et d'aller de l'avant en passant à la finalisation du projet de la classification nationale des qualifications à la faveur de deux actions supplémentaires : l'ajout de deux descripteurs liés au monde de la formation et l'élaboration d'un texte juridique stipulant l'instauration de la CNQ.

#### II.1.2.4. Finalisation de la matrice (niveaux, descripteurs) et élaboration du texte juridique

Une fois élaboré la grille, renseigné ses 28 cases représentant les intersections entre la hiérarchisation des niveaux d'activité avec les descripteurs CARA et vérifié les résultats d'apprentissage contenus dans la grille avec deux secteurs économiques (bâtiment, tourisme et hôtellerie), il est ressorti des discussions au sein de l'équipe restreinte du projet avec l'expert Feutrie qu'il manquait à la grille un contenu reflétant les savoirs et les savoir-faire et comportements qui assure le lien avec le monde de la formation (éducation, FP, enseignement supérieur), celui-ci agissant sur chaque niveau d'activité par un « bagage » qui obéit aussi à la notion de hiérarchisation (**Fig. II.2**).



**Fig. II.2 : Articulation entre les descripteurs du milieu du travail et ceux du milieu de la formation.**

Les deux descripteurs qui ont été ajoutés aux CARA sont les savoirs et les savoir-faire et comportement, qui diffèrent des CARA en particulier par les notions de savoirs théoriques et abstraits qui ne sont pas nécessairement couverts par les CARA. L'ajout de ces deux

<sup>81</sup> FEDELEC : Fédération patronale de l'électricité et de l'électronique.

descripteurs a créé une interface<sup>82</sup> entre le monde de la formation et le milieu du travail (**Fig. II.2**). Ils ont également servi à couvrir les activités professionnelles dont les aspects scientifiques, conceptuels et abstraits sont prédominants par rapport aux aspects que peuvent refléter les descripteurs CARA.

#### **II.1.2.4.1. Nature des savoirs et savoir-faire et comportement ajoutés à chaque niveau d'activité**

L'expérimentation de la grille CARA qui s'est traduite par le fait d'apposer le contenu des descripteurs de chaque niveau au niveau d'activité professionnelle correspondant et de vérifier le degré de conformité, a montré que le modèle des qualifications recherché devrait être à double facette. En effet, pour donner une idée exacte de l'activité, nous avons jugé qu'il devrait tenir compte non seulement d'un modèle d'action<sup>83</sup>, mais aussi du « bagage » théorique, pratique et comportemental que possédait l'acteur. Le premier se traduit par des descripteurs inhérents à l'exercice de l'activité professionnelle, facultés ou caractéristiques de la personne qui l'exerce, ou bien conditions et situations dans lesquelles elle l'exerce. Le second est un « bagage » en rapport avec chacun des niveaux de qualification. Il s'agit d'une sorte de transposition du modèle « académique » classique au monde de la formation entendu au sens large. Dans ce qui suit, nous essayons de décrire ses composantes.

D'une façon générale, les résultats d'apprentissage conventionnels acquis dans un dispositif formel ou non formel d'éducation, d'enseignement ou de FP, appartiennent à des blocs classiques dont certains, tels les standards adoptés par l'UNESCO relatifs à la littératie, la numératie et l'usage des technologies de l'information et de la communication, ont été aujourd'hui standardisés à l'échelle mondiale, C'est de ces derniers blocs que nous nous sommes inspiré pour élaborer une partie de notre questionnaire d'enquête, ainsi que nous le verrons plus tard.

Les autres blocs sont des éléments de savoirs tels que les règles, principes, concepts, méthodes et des éléments de savoir-faire et comportement qui sont des aptitudes cognitives, pratiques, développementales et relationnelles. Pour être exhaustive dans cette tâche technique de détermination du contenu des blocs de savoirs et savoir-faire et comportement, l'équipe de travail s'est appuyée sur les définitions du glossaire dédié<sup>84</sup> cité précédemment (**MEF, 2008**) (**An.1**) qui avait été élaboré à l'occasion de la réalisation du projet relatif à la CNQ. Nous y lisons les définitions suivantes des termes en question :

- **Savoirs** : Ensemble de règles, principes, concepts, méthodes et théories mobilisés dans l'activité : ils sont caractérisés par leur degré d'abstraction et leur étendue.
- **Savoir-faire** : Ensemble intégré d'aptitudes :
  - cognitives (logiques, intuitives, créatives, ...),
  - pratiques,
  - développementales (disposition à évoluer et apprendre,...).

---

<sup>82</sup> Nous reviendrons plus tard à cette notion d'« interface » que nous exploitons dans notre approche théorique présentée dans la 2<sup>ème</sup> partie de la thèse.

<sup>83</sup> Nous traiterons dans la partie théorique les modèles d'action ainsi que leur articulation avec le modèle de compétence.

<sup>84</sup> Glossaire de la CNQ-Tunisie-version du 9 mai 2008, élaborée par l'équipe du MEF et l'expert M. Feutrie.

- Comportement : Savoir-faire relationnel attendu dans une situation donnée (communication, intégration à la vie professionnelle, relations professionnelles, ...).

Nous reviendrons à ce glossaire dans le chapitre relatif aux concepts liés à la compétence, mais à ce stade nous nous limitons aux trois concepts susmentionnés en plus de la définition donnée au concept « qualification » puisque nous parlons d'emblée du cadre national des qualifications. En effet, l'équipe de travail en a adopté la définition suivante : la qualification est l'« ensemble des connaissances, des aptitudes et des expériences que requiert l'exercice d'un emploi déterminé » (*Ibid.*). Le terme « connaissances » a été préféré au terme « savoirs » parce que la qualification est toujours liée à la personne qui a transformé les savoirs, après acquisition et assimilation, en connaissances. Ces savoirs émanent de la communauté qui s'est chargée de les transmettre et les inculquer aux individus dans un dispositif de formation.

Sur la base de cette terminologie, l'équipe de travail a structuré le contenu des deux blocs « savoirs » et « savoir-faire et comportement » en le distribuant sur chaque niveau de qualification. Dans cette distribution, deux principes ont été adoptés, le premier est la hiérarchisation des contenus des descripteurs en allant d'un niveau à un niveau supérieur avec la possibilité de conserver partiellement ou totalement le contenu d'un descripteur pour deux niveaux successifs. Le second est le dosage des éléments de contenu des descripteurs en termes de typologie de contenu (i.e. nature des savoirs et des savoir-faire et comportement) et de quantité ou grandeur de facteurs liés à ces savoirs et savoir-faire (i.e. un ou plusieurs champs, savoir superficiel ou approfondi, outil simple ou spécialisé ou bien hautement spécialisé. etc.).

Par conséquent, nous pouvons synthétiser la structure de contenu de chacun des deux descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement » appliqué à chacun des sept niveaux de qualification, comme suit :

### **Savoirs**

Ce descripteur fait référence à :

- Des savoirs de base concrets et factuels. Cet item est instruit pour le descripteur « savoirs » relatif aux niveaux 1 et 2, mais le mode d'exploitation et le degré de compréhension des articulations (par itération ou compréhension) entre leurs éléments constitutifs font la différence entre les deux niveaux.
- Des savoirs appliqués avec une maîtrise de notions théoriques dans un spectre déterminé pour le niveau 3.
- Des savoirs théoriques et appliqués dans un ou plusieurs champs plus ou moins larges. Ils correspondent aux niveaux 4 et 5 avec un ajout des savoirs théoriques par rapport au niveau 2 et une couverture plus large de champs pour le niveau 5 par rapport au niveau 4.
- Des savoirs théoriques approfondis et appliqués dans un champ ou à l'interface de plusieurs champs d'activité comportant une maîtrise d'outils méthodologiques et de démarches critiques pour le niveau 6. Pour le niveau 7, les outils sont hautement spécialisés et à la pointe des connaissances scientifiques.

### **Savoir-faire et comportement :**

Six types d'aptitudes sont partiellement ou totalement couvertes dans un niveau donné :

- Aptitudes cognitives et pratiques liées à la réalisation de l'activité (de type et d'ampleur dépendant du périmètre, nature et caractère de l'activité, i.e. : tâches limitées, standardisées, simples et répétitives) sans (jusqu'au niveau 3) ou avec l'établissement et l'application de modes opératoires selon une approche de résolution de problèmes (à partir du niveau 4), de degré de complexité et d'imprévision proportionnel au niveau de qualification (à partir du niveau 6) comportant des dimensions abstraites (à partir du niveau 5). Pour le niveau 7 elles sont nécessaires à la résolution de problèmes stratégiques ou critiques, selon une approche créative contribuant à l'évolution des savoirs.
- Aptitudes à travailler en équipe ou à diriger plusieurs équipes (à partir du niveau 6) avec un rôle plus ou moins important (subordonné, collaborateur, coordonnateur, animateur, responsable, manager, encadreur et formateur, leader, etc.), à sélectionner et/ou appliquer des règles, des méthodes et des outils selon une approche logique (i.e. de résolution de problèmes) et à communiquer ou s'exprimer de façon structurée, avec un degré de clarté et un niveau de détails proportionnels au niveau (à partir du niveau 6), avec la capacité d'adapter et nuancer son propos (pour le niveau 7) et échanger dans un contexte plus ou moins complexe sur un sujet (projet, idée, ...) ou des thèmes professionnels et académiques (à partir du niveau 6), complexes (pour le niveau 7), avec un niveau adéquat de langue, avec ou sans argumentation proportionnellement au niveau d'exercice de l'activité. Elles s'étendent pour le niveau 7 à la capacité de constituer des équipes hétérogènes et de développer les performances collectives de ces équipes.
- Aptitudes à assimiler des savoirs et à produire de nouveaux savoirs (à partir du niveau 6).
- Aptitudes à faire preuve d'initiative, à définir les finalités et les stratégies (pour le niveau 7).
- Aptitudes à apprendre à apprendre : simple continuation ou organisation (à partir du niveau 3), planification de ses apprentissages (identification des besoins, construction de parcours) (à partir du niveau 4), évolution dans des contextes non familiers, autoévaluation (à partir du niveau 6) qui devient continue pour le niveau 7.
- Aptitudes à identifier des champs inédits de recherche et développement fondamentaux et appliqués (pour le niveau 7).

Ainsi, en marquant chaque fois une restriction ou focalisation par rapport à un niveau donné, la détermination des savoirs et savoir-faire et comportement inhérents à chaque niveau de qualification a parachevé l'image de ce que devait être exactement la qualification ou le modèle de compétence<sup>85</sup> et nous a permis par la suite d'obtenir l'ossature principale du texte juridique régissant la CNQ, avec sa grille à six descripteurs et sept niveaux (**An.2**) dont nous exposons la structure dans ce qui suit.

#### **II.1.2.4.2. Élaboration de la CNQ et structure du texte juridique la régissant : nouveautés par rapport aux textes usuels**

Comme nous l'avons indiqué à la fin du premier chapitre, la logique d'élaboration des textes juridiques dans cette période de l'histoire de la FP en Tunisie que nous étudions, était imprégnée de pragmatisme et cultivait un esprit de construction raisonnée des lois. En effet, l'équipe de travail n'a entrepris de codifier la classification nationale des qualifications sous forme d'un

---

<sup>85</sup> À notre sens, la relation entre « qualification » et « modèle de compétence » est très étroite. C'est ce que nous développerons ultérieurement dans notre partie théorique.

texte juridique qu'après avoir stabilisé le contenu technique à insérer. Il s'agissait de caser la grille des niveaux d'activité toute entière en y rajoutant les rubriques qui caractérisent l'architecture des textes réglementaires : références, définitions (article 1)<sup>86</sup>, objectifs (article 3), populations cibles (article 4) et dispositions transitoires (articles 6 et 7), quoique pour ce texte relatif à la CNQ, une nouveauté ait été introduite, en l'occurrence un lexique terminologique relatif aux concepts inédits jusque-là tels que complexité, autonomie, responsabilité et adaptabilité (article 2).

Consciente de l'importance du cadre national des qualifications au sein du dispositif global de développement des ressources humaines – n'était-il pas qualifié de cadre de référence reliant tout type de diplôme à un niveau de qualification ? – l'équipe de travail avait stipulé, via l'article 5 du décret fixant la classification nationale des qualifications, que

« une commission émanant du conseil supérieur pour le développement des ressources humaines est créée et est chargée de suivre la mise en œuvre de la classification nationale des qualifications et de proposer les mises à jour éventuelles. La composition et les modalités de fonctionnement de cette commission sont fixées par arrêté du Premier ministre. »<sup>87</sup>.

Or, le point faible de cette belle conception de la CNQ, résidait dans les mécanismes de son opérationnalisation, en dépit de l'avertissement de Ben Sedrine, qui rappelait :

« Plusieurs critiques sont adressées à ce cadre. Il est perfectible si le rôle des parties prenantes est renforcé au stade de la définition des fonctions de l'instance nationale qui doit le gérer et au cours de sa mise en œuvre » (**Ben Sedrine, 2009 : p. 9**).

C'est ce que nous allons traiter dans la rubrique suivante et ultérieurement lors de la présentation et l'analyse de la situation actuelle (la période 2016-2019)<sup>88</sup> de la CNQ.

#### **II.1.2.4.3. Validation, publication et gouvernance de la CNQ**

Une fois élaborée dans ses deux versions en français et en arabe<sup>89</sup>, sous la forme d'un document technique validé (grille des niveaux d'activité) et d'un projet de texte juridique ayant un statut conforme à ce que stipulait la loi de 2008 (projet de décret), ce livrable relatif à la CNQ a été présenté pour approbation au GTN, dont le rôle était celui d'un comité de pilotage.

Étant donné sa participation à la genèse de la réflexion sur le cadre national des certifications et le suivi et l'évaluation qu'il avait assurés durant toutes les étapes de développement suivies par l'équipe du travail restreinte, le GTN s'est retrouvé complètement engagé dans ce processus d'élaboration de la CNQ et par conséquent a validé tous les livrables qui lui ont été présentés en donnant le feu vert à la publication du décret. C'est ce qui a abouti après un travail de longue haleine d'environ trois années (2006-2009), à la promulgation du décret n°2009-2139 du 8 juillet 2009, fixant la classification nationale des qualifications.

L'étape suivante fut consacrée à la constitution d'une instance de pilotage ou de gestion ou carrément de gouvernance du cadre national des qualifications. À propos du statut de cette

---

<sup>86</sup> Décret n°2009-2139 du 8 juillet 2009 fixant la classification nationale des qualifications, art.1.

<sup>87</sup> *Ibid.*, art.5.

<sup>88</sup> La situation actuelle est celle qui a suivi la 1<sup>ère</sup> étape, vécue de près par l'auteur de la thèse entre 2009 et 2013 et qui fut interrompue par son affectation à une autre structure technique (2014-2015) puis son détachement en 2016 auprès d'un organisme international extérieur au ministère de la formation professionnelle et de l'emploi.

<sup>89</sup> Les textes juridiques en Tunisie sont toujours élaborés dans les deux langues arabe et français, de même que le JORT (Journal Officiel de la République Tunisienne). C'est la version arabe qui fait foi en cas d'ambiguïté.



instance, Ben Sedrine en 2009 s'interrogeait :

« Faut-il une « commission » ou « une agence publique » ? Le sujet n'a pas été abordé par les travaux de l'équipe du MEF. Il convient de poser le problème. Sous le statut d'une commission, l'instance nationale de pilotage de la CNQ pourrait rencontrer des difficultés à assurer des fonctions de gestion et réaliser des programmes opérationnels. » (op. cit. p. 53).

La réflexion a été engagée et poussée mais n'a pu être achevée dans le temps qui avait été imparti au projet mené par l'équipe du MEF avec l'assistance de l'expert Michel Feutrie. Ce qui a fait que le développement final a été assuré par l'auteur de cette thèse dans la période 2009-2010. La réflexion a porté essentiellement sur les missions de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ, la nature des avis (décisionnels ou consultatifs) qu'elle aurait à prendre, la désignation de sa présidence, la composition de ses membres et les modalités de son fonctionnement.

Pour la composition de la commission, la démarche a été analogue à celle adoptée pour la constitution du conseil supérieur de développement des ressources humaines dont elle reprenait la représentativité. Devaient y figurer en plus du représentant du premier ministre, les différents ministères techniques intervenant dans le champ de développement des ressources humaines tels que l'éducation, la FP, l'enseignement supérieur, le tourisme, l'agriculture, l'industrie, le commerce, la santé et la défense nationale. Les représentants des partenaires sociaux et de la société civile : union des employeurs (UTICA<sup>90</sup>), syndicat des travailleurs (UGTT<sup>91</sup>), union des agriculteurs (UTAP<sup>92</sup>), fédération du tourisme (FTH<sup>93</sup>) et organisation tunisienne de l'éducation et de la famille en faisaient également partie.

Pour la présidence de la commission, il y avait deux options : désigner d'une façon permanente ou renouvelable, ou avec une rotation entre les trois représentants, un président parmi les trois principales composantes du système de développement des ressources humaines (SDRH), c'est-à-dire l'éducation, la FP et l'enseignement supérieur, ou bien désigner le représentant du premier ministre comme président de la commission puisque c'est le ministère qui régit tous les autres ministères, d'autant plus qu'il renferme une direction générale de développement des compétences. Après une analyse approfondie de la question, la décision qui a été prise n'a retenu ni la première ni la seconde option mais une troisième, puisque la présidence de la commission est finalement revenue au ministère chargé de l'emploi. Cette décision fut guidée notamment par les circonstances qui ont accompagnées à l'époque la finalisation du texte de gouvernance de la CNQ, à savoir le remaniement ministériel opéré au début de l'année 2010, cause du transfert du département de la FP du ministère de l'éducation au ministère de l'emploi.

Concernant les missions à attribuer à cette commission, il y avait deux facteurs à prendre en considération. Le premier était qu'elles reflètent les cinq piliers mentionnés ci-avant, sur lesquels s'appuie la CNQ à savoir l'ingénierie de formation, l'observatoire de l'emploi et des qualifications, la normalisation et l'habilitation, l'évaluation et l'assurance qualité et l'information et l'orientation. Le second était d'assurer l'articulation avec la commission permanente de coordination de la formation professionnelle (CPCFP), fonctionnelle depuis déjà

---

<sup>90</sup> UTICA : Union Tunisienne de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat.

<sup>91</sup> UGTT : Union Générale Tunisienne du Travail.

<sup>92</sup> UTAP : Union Tunisienne de l'Agriculture et de la Pêche.

<sup>93</sup> FTH : Fédération Tunisienne de l'Hôtellerie.

plus de deux décennies, qui était devenue le fourre-tout de toutes les questions relatives à la FP même celles qui sortaient du cadre d'intervention et de spécialisation régi par le texte réglementaire<sup>94</sup>.

Partant de là, les missions de la commission de la CNQ traduites dans l'article 2 de l'arrêté du premier ministre du 24 novembre 2010<sup>95</sup> ont été les suivantes :

« La mission de la commission mentionnée à l'article premier ci-dessus est de suivre la mise en œuvre de la classification nationale des qualifications et de proposer les mises à jour éventuelles, à cet effet, elle est chargée notamment :

- d'examiner les dossiers relatifs aux projets de diplômes délivrés par les différentes composantes du dispositif de développement des ressources humaines,
- d'examiner les dossiers relatifs aux plans de passage à la classification nationale des qualifications,
- de veiller à la formation des intervenants dans le domaine de la classification nationale des qualifications,
- d'impulser l'information et la sensibilisation portant sur la classification nationale des qualifications,
- d'évaluer les impacts de la mise en œuvre de la classification nationale des qualifications,
- de suivre les systèmes de certification à l'échelle internationale et proposer des articulations avec la classification nationale des qualifications,
- de veiller à l'instauration de passerelles entre les différentes composantes du système de développement des ressources humaines,
- veiller à la mise en place du système de validation des acquis de l'expérience en tant que voie d'obtention des diplômes de formation professionnelle,
- émettre toutes les propositions visant à développer la classification nationale des qualifications,
- établir un rapport précisant notamment les résultats annuels des travaux de la commission et le soumettre au conseil supérieur pour le développement des ressources humaines »<sup>96</sup>.

Elles sont décisives, d'une part pour la création de diplômes quelle que soit leur origine parmi les différentes composantes du dispositif de développement des ressources humaines, et d'autre part, par rapport aux plans de passage de l'ancienne classification nationale des emplois à la classification nationale des qualifications. Les autres missions englobent les volets formation, information, sensibilisation, évaluation d'impact, création de passerelles et promotion de la VAE. Mais, comme nous verrons dans la rubrique relative à l'état des lieux actuel, ces deux missions décisives ont été entravées pour plusieurs raisons et la commission est devenue par conséquent obsolète.

#### **II.1.2.4.4. Questions en suspens ou problèmes à résoudre par rapport à la CNQ**

Bien que la tâche la plus difficile ait été surmontée par l'obtention de la validation de la CNQ et sa parution sous forme de décret signé par le Président de la République et stipulant dans son article 8 que :

« le ministre de l'éducation et de la formation, le ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie, le ministre de la défense nationale, le ministre de l'agriculture et des ressources hydrauliques, le ministre du tourisme, le ministre de la santé publique, le ministre de l'emploi et de l'insertion professionnelle des jeunes sont chargés, chacun en ce qui le

---

<sup>94</sup> Arrêté du ministre de l'Education et de la Formation du 26 Février 2003, portant création de la commission permanente de coordination de la formation professionnelle et fixant sa composition et ses modalités de fonctionnement.

<sup>95</sup> Arrêté du Premier ministre du 24 novembre 2010, fixant la composition et les modalités de fonctionnement de la commission de suivi de la mise en œuvre de la classification nationale des qualifications.

<sup>96</sup> *Ibid.*, art.2.

concerne, de l'exécution du présent décret »<sup>97</sup>

certaines problèmes et questions sont restés sans réponses précises ou n'ont pas fait l'objet d'accord entre les différentes parties concernées par la mise en œuvre de la CNQ. Ce déficit d'accords ou de solutions d'une part avait des degrés fluctuants d'importance, et d'autre part dépendait de plusieurs facteurs d'ordre culturel, social et économique. Nous avons voulu aborder ces problèmes et questions avant de présenter l'état actuel du fonctionnement de la CNQ car il nous semble que le manque d'analyse et de recherche de solutions à tout ce qui restait en suspens ou baignait dans le flou a eu l'effet néfaste d'entraver l'opérationnalisation effective de la CNQ.

D'abord, lors de l'expérimentation de la grille des niveaux d'activité, l'adhésion de la fédération patronale de l'électricité et de l'électronique (FEDELEC) n'a pas été acquise, alors qu'il s'agissait d'un partenaire très important pour le ministère chargé de la FP. Cet acteur a émis des critiques sur la décision prise concernant le nombre des niveaux de qualifications ainsi que le référencement aux diplômes pour chaque niveau dans la CNQ. Concernant le nombre de niveaux de qualifications, la FEDELEC justifiait sa préférence pour huit niveaux plutôt que sept par le fait que : « Dans le cadre de la zone de libre-échange entre la Tunisie et l'Europe, il aurait été plus efficace d'adopter tout simplement le Cadre Européen de Certification. » (**Ben Sedrine, 2009 : p. 26**), d'autant plus qu'elle avait mené un travail commun avec son homologue dans l'organisation syndicale sur une classification sectorielle portant sur les emplois et métiers de l'électricité et de l'électronique qui avait abouti à un accord formulé dans la convention collective concernée. Ben Sedrine rappelle que :

« Cette classification sectorielle a été élaborée en partenariat avec la Fédération Nationale de Métallurgie, organisation syndicale dépendante de l'UGTT. D'abord un répertoire des métiers et des compétences a été construit sur la base de l'analyse des emplois dans la branche. Ce répertoire est utilisé pour la refonte de la classification sectorielle en adoptant les huit niveaux du cadre européen. » (*Ibid.*).

La FEDELEC et la Fédération Nationale de Métallurgie invoquaient aussi leur inquiétude de l'impact que la CNQ pouvait avoir sur les salaires et, par conséquent, sur le coût de production des entreprises locales. En effet, celles-ci dépendaient des entreprises mères multinationales qui détiennent généralement un marché qu'elles mettent en concurrence pour les entreprises sous-traitantes implantées en Tunisie et dans d'autres pays. Ce sont les entreprises qui offrent le meilleur rapport qualité-coût qui obtiennent ce marché (*Ibid.*).

À notre avis, la position des deux fédérations sur le nombre de niveaux des qualifications à retenir, n'était ni arbitraire, ni élective, ni même inspirée par une volonté de conformité formelle avec ce qui existait en Europe. D'ailleurs, si cela avait été l'objectif, tous les pays de l'UE auraient adopté des cadres nationaux à huit niveaux ! Or ce n'était pas le cas. La France par exemple avait un CNC à cinq niveaux qui a évolué en 2019<sup>98</sup> vers un cadre à huit niveaux avec la création de deux niveaux supplémentaires en bas de l'échelle, dits « infra cinq », qui ne correspondaient initialement à aucune des certifications professionnelles enregistrées dans le

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, art.8.

<sup>98</sup> Nouveau cadre national des certifications professionnelles en France stipulé par le décret n°2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles.

RNCP<sup>99</sup> et qui ont été obtenus en scindant le niveau le plus élevé en deux niveaux correspondant respectivement au Master et au Doctorat, tout en conservant le baccalauréat à son niveau initial : quatre. Nous reviendrons sur l'exemple français dans la partie de la thèse consacrée à la comparaison internationale, notamment sur son système de certification des compétences.

En résumé, un CNC dépend de l'architecture des qualifications dans un contexte national socio-économique et culturel. Chaque pays a sa culture spécifique de catégorisation des métiers et des qualifications. Et c'est à partir de ce principe que l'équipe technique du projet, sous l'égide du GTN, a bâti un cadre reflétant le paysage des qualifications en Tunisie avec une description partagée par les différentes parties prenantes suite à une expérimentation sur des secteurs professionnels approuvant l'adoption de sept niveaux. Nous reprenons sur ce point, ce qu'avait écrit Ben Sedrine sur la position de la Fédération Tunisienne de l'Hôtellerie (FTH) et de sa représentante au GTN

« la CNQ a été testée et validée par les hôteliers avec une réserve relative au niveau 7, associé au diplôme de Doctorat. Les hôteliers considèrent que le Doctorat n'est pas un critère de recrutement à ce niveau »<sup>100</sup>.

Nous terminons en disant que, le cas échéant, si l'on voulait s'aligner sur le nombre de niveaux dans le CEC, une des options serait d'ajouter un niveau inférieur à celui correspondant au certificat de compétence dans la grille actuelle. On obtiendrait ainsi un contenu de résultats d'apprentissage vraiment rudimentaire qui pourrait constituer un éventuel nouveau niveau 1 de la CNQ.

La référence de chaque niveau de qualification à un ou plusieurs diplômes est également une question culturelle et technique. Elle est culturelle car la CNQ va s'adresser non seulement aux personnes spécialistes en développement des ressources humaines et en ingénierie de formation, mais aussi au grand public, habitué de la culture du diplôme, et familiarisé avec elle par l'ancienne classification nationale des emplois qui associait chaque niveau d'emploi à un programme d'enseignement et à un diplôme qui le sanctionne<sup>101</sup>. Donc, d'une part, il était très difficile de rompre brusquement avec cette culture en occultant le diplôme dans la structure du cadre des qualifications, et d'autre part, la mention des diplômes correspondant à chaque niveau de qualification dans une colonne, avait l'avantage de clarifier le niveau considéré, d'autant que les diplômes cités ne l'étaient qu'à titre indicatif. Autrement dit, si le CAP était associé au niveau deux de la CNQ, cela ne voulait pas dire qu'il était le seul type de diplôme susceptible d'y figurer, mais que toutes les spécialités actuelles de formation dans cette catégorie devaient être étudiées et évaluées pour affirmer ou infirmer qu'elles devaient être sanctionnées par un CAP et qu'elles correspondaient au niveau deux. Malheureusement, cette argumentation technique n'était pas à la portée d'un grand nombre de ceux qui intervenaient dans le champ de mise en œuvre de la CNQ.

---

<sup>99</sup> RNCP : Répertoire National des certifications professionnelles en France.

<sup>100</sup> Entretien réalisé le 20/08/2009 par Ben Sedrine avec Mme Fatma Bennour, représentante de la Fédération Tunisienne de l'Hôtellerie et évoqué dans son rapport susmentionné.

<sup>101</sup> Exemple de définition d'un niveau extrait de la classification nationale des emplois parue en vertu du décret 94-1397 du 20 juin 1994 fixant la classification nationale des emplois ainsi que les conditions d'homologation des certificats et diplômes de la formation professionnelle initiale et continue : « emplois nécessitant le niveau de la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ou emplois nécessitant le certificat d'aptitude professionnelle sanctionnant un cycle de formation d'une durée minimale d'une année après l'enseignement de base ».

Si les deux questions problématiques soulevées ci-dessus étaient d'ordre conceptuel, la question critique du pilotage du cadre national des qualifications était plutôt d'ordre opérationnel. Ben Sedrine a soulevé le problème avant même que l'équipe du projet n'entame la rédaction du texte juridique régissant la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ. Dans son rapport de septembre 2009, il disait :

« Plusieurs critiques sont adressées à ce cadre. Il est perfectible si le rôle des parties prenantes est renforcé au stade de la définition des fonctions de l'instance nationale qui doit le gérer et au cours de sa mise en œuvre » **(Ben Sedrine, 2009 : p. 9).**

Plus loin dans son rapport, il revenait sur la composition de l'instance nationale de pilotage :

« Quel que soit le statut de cette instance, il importe de combiner deux modes de participation des parties prenantes : la participation directe des représentants des institutions et des organisations et la participation indirecte des populations qu'elles représentent, en évitant le blocage du fonctionnement de l'instance de pilotage. L'instance nationale consulte les représentants des institutions et des organisations et ces dernières doivent à leur tour trouver les moyens d'impliquer la population qu'elles représentent. » **(op. cit. p. 50).**

Nous verrons par la suite ce qui a été fait sur le terrain dans ce sens et surtout à quel degré le mode de participation des parties prenantes dans le fonctionnement de la commission a influencé sa pérennisation ou son blocage.

Un autre point qui a suscité des reproches de la part des participants à ce grand chantier de conception et de mise en place de la CNQ, qu'ils soient intervenants ou observateurs, fut la méthode adoptée par l'équipe restreinte du projet, que certains ont accusée de s'approprier les concepts relatifs à la définition et à l'élaboration d'un cadre national des certifications sans prévoir de mécanismes de partage et de dissémination des approches et des outils dans ce champ technique. Ben Sedrine pointait ce phénomène quand il évoquait les « périodes de discussion » mentionnées ci-avant, organisées par le MEF généralement sous forme de séminaires auxquels étaient invités les différents acteurs :

« Elles sont très espacées dans le temps et abordent des sujets techniques complexes face à des participants dont la majorité a une vision traditionnelle des rapports entre l'éducation, la formation et l'emploi. Par ailleurs, au cours de ces séminaires, la participation de certains représentants des ministères a été irrégulière en raison de leur absence ou leur remplacement par d'autres. » **(op. cit. pp. 23-24).**

Puis, il formulait le reproche suivant :

« D'un point de vue pédagogique, cette division du travail a abouti à une appropriation fortement inégale des résultats du processus d'élaboration de la CNQ. Les représentants du MEF ont le mieux profité des activités réalisées tandis que le reste a perdu l'opportunité de comprendre la logique portée par la CNQ » **(Ibid.)**

et concluait sur la nécessité de prévoir un volet pédagogique qu'il jugeait nécessaire à ce genre de travaux techniques. Personnellement, avec un certain recul, nous pensons que si la participation de tous les acteurs dans les activités purement techniques voire d'un niveau élevé de complexité d'ingénierie n'a pas été possible, ceci est dû à l'organisation du travail en termes de subdivision entre activités d'ordre administratif et stratégique et activités d'ordre technique, imposée par l'usage dans les administrations, mais surtout à la nécessité de respecter le calendrier de réalisation du projet qui n'a pas permis de mettre en place un véritable partage

des connaissances entre les participants. Ceci, n'empêche pas de reconnaître qu'il y a eu effectivement un déséquilibre dans la compréhension par l'ensemble des acteurs de la logique d'élaboration et de mise en place d'un cadre national des certifications, ce qui aurait dû engendrer un travail informatif et pédagogique supplémentaire dans les étapes suivantes de son ancrage.

Nous terminons cette rubrique relative aux points de faiblesse ou d'amélioration visant la recherche d'un meilleur état de fonctionnement de la CNQ par l'analyse de sa situation actuelle que nous abordons dans le prochain sous-chapitre, à partir de deux points complémentaires : le premier concerne l'articulation entre les composantes FP et enseignement supérieur dans la CNQ, et le second porte sur l'articulation de la CNQ en tant que méta-cadre avec des classifications sectorielles des certifications élaborées exclusivement par les professionnels.

Un des interviewés de Ben Sedrine lançait le reproche suivant :

« ... placer les diplômes de la formation professionnelle entre les niveaux 1 et 4 et ceux de l'enseignement supérieur entre les niveaux 5 et 7 revient à reproduire la coupure actuelle entre les deux secteurs de formation. »<sup>102</sup> (**op. cit. p. 28**).

Ainsi, si en 1994 avec la CNE, les diplômes de la FP avaient été reconnus (à l'époque, le BTS était équivalent au diplôme de technicien supérieur délivré par les instituts supérieurs des études technologiques (ISET) relevant du ministère de l'enseignement supérieur), la CNQ, non seulement n'a pas gardé le même positionnement pour les diplômes CAP, BTP et BTS placés respectivement aux niveaux deux, trois et quatre, mais a fait perdre l'acquis de l'équivalence entre le BTS et le diplôme de technicien supérieur de l'enseignement supérieur devenu Licence (classée au niveau cinq par la réforme LMD). Nous reviendrons dans le prochain sous-chapitre sur l'analyse des acquis et des pertes du dispositif des certifications de la FP induits par la CNQ.

En ce qui concerne l'articulation de la CNQ avec les classifications, cadres, ou référentiels sectoriels s'ils existent, qui présentent des descriptions plus fines des emplois et métiers, nous estimons qu'il est nécessaire et utile de la renforcer tout en sauvegardant l'aspect global et générique donné aux qualifications par le méta-cadre CNQ. Quant aux aspects spécifiques à chaque secteur professionnel, ils sont fournis par les cadres sectoriels de qualifications, comme l'exemple du cadre élaboré par la FEDELEC. Ceci permet de promouvoir l'ingénierie des programmes de formation en déclinant les référentiels des métiers et compétences construits sur la base des descripteurs et des résultats d'apprentissage en curricula de formation.

## **II.2. Situation actuelle de la CNQ en Tunisie**

Nous commençons ce sous-chapitre à l'endroit où nous avons terminé le précédent, c'est-à-dire avec les questions relatives au fonctionnement de la CNQ et de la commission de suivi de sa mise en œuvre, qui était censée entrer en vigueur après la parution de l'arrêté susmentionné du premier ministre en date du 24 novembre 2010. Son démarrage a bien eu lieu, mais dans ce qui suit, nous allons examiner l'environnement qui a causé son blocage imprévu, puis nous passerons à la phase de sa mise en veilleuse, caractérisée par la façon aberrante dont la CNQ a

---

<sup>102</sup> Entretien réalisé le 26/09/2009 par Ben Sedrin avec Brahim Toumi, directeur au MEF, et évoqué dans son rapport susmentionné.

été déployée dans le système d'homologation des diplômes de la FP. Ensuite, nous évoquerons la faiblesse de l'articulation de la réforme de la FP, démarrée en 2014, avec la CNQ voire avec la loi de 2008, en analysant le statut des commissions issues du CSDRH<sup>103</sup>. Enfin, nous nous pencherons sur l'articulation des référentiels de certification à travers les champs techniques d'élaboration des normes de formation (de diplôme), et sur l'actualisation des outputs des analyses des situations de travail (AST), étape fondamentale dans le processus d'ingénierie selon l'Approche Par Compétences (APC).

## **II.2.1. Démarrage de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ en novembre 2012**

L'année 2012 a été très particulière pour l'auteur de cette thèse puisque, après avoir été un contributeur actif durant les phases relatives à la conception de la CNQ et à la rédaction des textes juridiques y afférents, nous sommes devenu le premier responsable technique<sup>104</sup> de l'exécution des dispositions de l'arrêté du premier ministre en date du 24 novembre 2010 fixant la composition et les modalités de fonctionnement de la commission de suivi de la mise en œuvre de la classification nationale des qualifications.

Eu égard à la responsabilité que nous devons assumer, durant toute l'année qui a suivi la publication dudit arrêté, nous avons préparé la mise en place effective de la commission en procédant au rassemblement des personnes désignées par les différentes parties prenantes pour être membres de la commission. Puis nous avons fixé la date de sa première réunion qui s'est tenue le 6 novembre 2012, sous la présidence du chef du cabinet du ministre de la FP et de l'emploi. À la faveur de cette réunion, les travaux de la commission ont été inaugurés et la réflexion sur ses modalités de fonctionnement et la mise en œuvre de ses missions telles que stipulées dans l'arrêté, a été mise en route. Les résultats de la réunion ont été formulés dans un procès-verbal qui a été communiqué à tous les participants. Ceux-ci ont notamment exprimé leur volonté en tant que représentants des différentes parties prenantes de la CNQ de concentrer le travail de la commission sur les aspects stratégiques en s'inspirant des missions figurant dans le texte de l'arrêté, mais ils n'ont pas voulu se lancer dans un travail technique complexe comme l'évaluation du positionnement<sup>105</sup> de nouvelles ou d'anciennes certifications par rapport aux niveaux de qualification dans la CNQ. Ils ont estimé que ce genre de travail devait être réalisé au niveau de comités techniques à créer à cet effet. Après cette réunion, nous avons veillé au suivi de l'application des recommandations des membres de la commission. En particulier, nous avons mené un travail d'actualisation de l'arrêté du premier ministre qui avait pour but de détailler les deux premières missions (premier et deuxième alinéas de l'article 2) portant sur le positionnement des nouvelles et des anciennes certifications, et d'introduire la création de comités techniques sectoriels émanant de ladite commission et représentant chacun des

---

<sup>103</sup> Conseil supérieur de développement des ressources humaines.

<sup>104</sup> En 2012, nous étions directeur de la pédagogie et des normes de formation et chargé par le ministre de la formation professionnelle et de l'emploi de diriger par intérim la direction générale des services destinés aux demandeurs de formation qui était la structure technique chargée de mettre en œuvre la CNQ. En effet, nous étions membre permanent de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ et son rapporteur par décision du ministre.

<sup>105</sup> Au niveau du ministère, nous avons voulu démarrer rapidement pour tenter d'assainir la situation d'anciens diplômés dont la reconnaissance était remise en question, et ce en légitimant leur reconnaissance à travers un positionnement par rapport aux niveaux de la CNQ. Nous nous fondions pour le faire sur les dispositions du deuxième alinéa de l'article 2 de l'arrêté qui chargeait la commission d'examiner les dossiers relatifs aux plans de passage à la classification nationale des qualifications.

ministères dispensant des formations et produisant des qualifications, tels que ceux chargés de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la FP, de l'agriculture, du tourisme, de la santé, de la défense nationale, du transport, etc. Notre travail s'est arrêté à ce stade, avec un plan d'action précis pour continuer le processus de mise en œuvre de la CNQ au sein de la commission qui lui était dédiée. En effet, en juillet 2013, le projet du nouveau texte actualisant les missions de la commission et stipulant la déclinaison de ses activités au niveau des comités techniques sectoriels, a été approuvé par la majorité des parties prenantes et est passé pour validation définitive et publication. Malheureusement notre changement d'affectation<sup>106</sup> vers une autre structure au sein du ministère, a fait avorter toutes ces avancées et a replongé la commission dans ses ambiguïtés initiales !

## **II.2.2. Mise en veilleuse de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ jusqu'à aujourd'hui**

Après cette première tentative orpheline d'opérationnalisation de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ, la structure à qui incombait cette tâche a tiré un trait sur ce chantier et a continué de fonctionner avec des « bouts » de l'ancienne configuration du système de reconnaissance des diplômes tels que la procédure d'homologation décrite ci-avant et le remplacement formel de la CNE par la mention de la CNQ dans les références juridiques permettant la délivrance des diplômes de la FP. Cette dernière mesure était en réalité technique, arbitraire et incorrecte car se référer à la CNQ dans la certification des formations renvoie à l'application de l'approche basée sur les résultats d'apprentissage dans les différentes étapes de l'ingénierie de formation. Tel n'était pas le cas à cette époque, puisque la structure technique chargée du processus de reconnaissance des diplômes a conservé jusqu'à aujourd'hui la même procédure d'homologation. Celle-ci consiste en l'étude de la demande émanant de l'établissement formateur, la visite sur les lieux d'un spécialiste de la formation objet de la demande d'homologation, la présentation d'un rapport d'expertise à la CPCFP, et si l'avis est favorable, la publication d'un arrêté d'homologation du diplôme concerné au journal officiel de la République Tunisienne (JORT). C'est seulement dans cette dernière étape de la formalité juridique que nous retrouvons la mention de la CNQ au lieu de la CNE, comme c'était le cas avant 2009.

Nous revenons maintenant à la question du BTS que nous avons évoquée plus haut pour l'appréhender de deux côtés. Le premier concerne la valeur du diplôme dégradée par la CNQ qui l'a fait passer du niveau équivalent à celui du technicien supérieur de l'ISSET à un niveau spécifique en l'occurrence le niveau quatre. Le second côté a trait à la question des passerelles. Auparavant, avec la CNE, le détenteur d'un BTP pouvait accéder automatiquement à une formation de niveau BTS avec des conditions liées aux quotas<sup>107</sup>. Mais avec la CNQ, et plus précisément la loi de 2008, ceux qui poursuivent une formation de niveau BTP ne peuvent

---

<sup>106</sup> Le 31 décembre 2013, nous avons changé de poste de travail, passant de la direction générale des services destinés aux demandeurs de formation, au bureau de coordination des activités des directions régionales et de supervision des structures sous tutelle. De ce fait, nous n'étions plus impliqué dans le chantier de la CNQ.

<sup>107</sup> Généralement, 30% des apprenants en BTS peuvent être issus de la catégorie ayant obtenu un BTP, mais en pratique certains centres de formation préfèrent recruter des bacheliers s'ils s'y présentent.



continuer en BTS qu'à condition d'obtenir le baccalauréat professionnel<sup>108</sup>. Or ce dernier, comme nous l'avons souligné plus haut, n'a pas été mis en place. Le ministère chargé de la FP a donc continué à accepter provisoirement les détenteurs de BTP en BTS. Mais pratiquement comme nous le verrons dans l'échantillon de notre enquête sur le terrain, cette catégorie d'apprenants se rétrécit de plus en plus, à cause d'une part de sa non-légitimité aux yeux de la loi, et d'autre part de l'afflux croissant des bacheliers de l'enseignement secondaire vers la FP !

Nous voyons donc que dans cette période de 2009 à 2019, la CNQ a pris formellement la place de la CNE, mais qu'en termes d'élaboration des programmes de formation conduisant à l'obtention de diplômes, les tentatives de changement ont perduré, mais ne sont pas arrivées jusqu'à aujourd'hui à officialiser des contenus basés sur des résultats d'apprentissage. De plus, comme nous l'avons souligné auparavant, le verdict sur le positionnement des diplômes par rapport aux niveaux de qualification de la CNQ, bien que formel dans le cadre de l'ancienne procédure d'homologation, est toujours accordé par la CPCFP. Par conséquent, la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ avec tous ses fondements que nous avons auparavant détaillés a été négligée puis mise à l'écart dans les projets de réforme de la FP !

## **II.2.3. Nouvelle structuration de la réforme du dispositif de la formation professionnelle et faible articulation avec la loi de 2008**

### **II.2.3.1. Abandon de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ et indécision par rapport aux autres alternatives**

Plusieurs facteurs expliquent que la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ a cessé d'être considérée comme l'instance légitime de l'opérationnalisation de la CNQ. Nous nous contentons de citer les deux principaux, qui nous semblent à l'origine de l'éviction de ladite commission du programme actuel de réforme du dispositif de la FP débuté en 2014.

Primo, il y a eu l'interprétation erronée de certains textes juridiques sur lesquels s'appuyait la commission, notamment le décret n°2010-3080 du 1<sup>er</sup> décembre 2010 portant création des conseils supérieurs consultatifs qui sont au nombre de six, dont le Conseil Supérieur de la Promotion des Ressources Humaines<sup>109</sup>. Le chapitre 4 de ce décret est réservé à ce conseil et ses missions dont une concerne les orientations et les programmes nationaux pour l'adaptation et la mise en place de l'économie du savoir et la consécration de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans l'article 26, les dispositions antérieures et contraires à ce décret, dont celles du décret n°2002-1047 relatif au Conseil Supérieur de Développement des Ressources Humaines (CSDRH) sont abrogées. C'est de là, à notre avis, qu'est venue la confusion puisque la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ émane de ce dernier conseil, mais ceux

---

<sup>108</sup> L'article 9 de la loi 2008-10 mentionne à l'alinéa "c" : « Un cycle supérieur ouvert aux titulaires du baccalauréat professionnel ou du baccalauréat de l'enseignement secondaire, sanctionné par le brevet de technicien supérieur ou un diplôme équivalent ».

<sup>109</sup> Article premier du décret n°2010-3080 du 01/12/2010 portant création des Conseils Supérieurs Consultatifs stipule que « Sont créés les conseils supérieurs consultatifs suivants : - le conseil supérieur du développement, - le conseil supérieur de la promotion de l'emploi, - le conseil supérieur de la recherche scientifique et de l'innovation technologique, - le conseil supérieur de la promotion des ressources humaines, - le conseil supérieur de la promotion sociale et de la protection des personnes porteurs d'handicap, - le conseil supérieur de la protection de l'environnement et de la gestion durable des ressources naturelles. Ces conseils se veulent un espace pour l'étude, le dialogue et la concertation autour des politiques et des programmes nationaux relevant de leurs compétences, ils s'intéressent également au suivi de leur exécution. ».

qui ont compris que le CSDRH était supprimé ont oublié que la CPCFP est aussi issue de ce même conseil<sup>110</sup>. Pourtant ils continuent à faire systématiquement appel à elle pour plusieurs questions relatives à la FP. Mais dans la réalité juridique, les deux commissions, celle de suivi de la mise en œuvre de la CNQ et la CPCFP peuvent très bien continuer toutes les deux à fonctionner légalement sous la houlette du nouveau Conseil Supérieur de la Promotion des Ressources Humaines stipulé par le décret n°2010-3080 susmentionné. Donc, vu sous cet angle, s'appuyer sur la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ pour son opérationnalisation est parfaitement légitime.

Secundo, il y a eu la parution fin 2013 du programme de réforme du dispositif de la FP caractérisé par un package de 14 projets<sup>111</sup> couvrant l'ensemble des volets et champs de la FP tels que l'ingénierie pédagogique, la certification, la gouvernance, le monitoring, la formation continue, etc. À notre avis, dans certains chantiers comme ceux en relation avec la classification nationale des qualifications, ce plan de réforme n'a pas tranché sur une question fondamentale pour que les actions planifiées aient un sens et puissent être concrétisées, celle de prendre la décision ferme d'appliquer les dispositions de la loi 2008-10<sup>112</sup> relative à la formation professionnelle ou bien de s'inscrire dans de nouvelles orientations marquées par le nouveau souffle de la révolution de 2011 et de la nouvelle constitution de 2014<sup>113</sup>. Ce que nous avons constaté est surtout une indécision prédominante, marquée par des hésitations continues entre les deux solutions et une faible capacité de tracer une feuille de route basée sur une vision claire. Nous reviendrons plus tard dans la thèse sur ce problème pour l'analyser et discuter des solutions qui concernent exclusivement notre objet de recherche, à savoir le CNC et le modèle de compétence.

### II.2.3.2. Faible articulation entre la mise en œuvre de la CNQ et l'ingénierie des diplômes

Nous utilisons le concept d'ingénierie des diplômes pour désigner simultanément trois champs : l'élaboration des normes de formation (devenues normes de diplôme), l'ingénierie de l'évaluation certificative permettant la certification des diplômes, et la procédure d'homologation des diplômes constituant la voie de leur reconnaissance. Dans ces champs de

---

<sup>110</sup> Arrêté du premier ministre du 26 février 2003, portant création de la **Commission Permanente de Coordination de la Formation Professionnelle** et fixant sa composition et ses modalités de fonctionnement. Son article premier stipule qu'« En application des dispositions de l'article 7 du décret n°2002-1047 susvisé, est créée une commission permanente de coordination de la formation professionnelle, chargée d'entretenir une concertation permanente entre les opérateurs de formation professionnelle, de proposer toutes mesures visant la promotion du dispositif national de formation professionnelle et son développement et de donner son avis sur les dossiers qui lui sont présentés par le ministre de l'éducation et de la formation [...] ».

<sup>111</sup> Liste des 14 projets inscrits dans le programme de réforme du dispositif de la formation professionnelle initialement prévu pour la période 2014-2018 puis translaté à la période 2016-2020 - <http://www.reformeformation.gov.tn> consulté le 27 octobre 2019 :

1- Mise en place d'une Instance Nationale de Développement de Ressources Humaines, 2- Mise en place d'un système national d'information et d'orientation pour les individus et les entreprises et les familles, 3- Programme National de Formation et d'Intégration des Décrocheurs Précoces, 4- Instauration d'un Système intégré de veille, de prospective et d'identification de besoins au sein du DNFP, 5- Développer l'architecture de formation en adoptant des approches pédagogiques et des règlements appropriés pour assurer la qualité de la configuration, 6- Développement d'un dispositif de formation aux métiers du personnel pédagogique, d'encadrement et d'appui de la FP, 7- Mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis normalisés et d'évaluation pédagogique au sein du DNFP, 8- Restructuration et modernisation des centres de formation professionnelle et développement de leurs attractivités, 9- Développement de la formation continue pour améliorer son efficacité au profit des entreprises et des partenaires sociaux, 10- Instauration d'un nouveau système de pilotage du DNFP, 11- Instauration d'un système d'information intégré emploi-formation professionnelle, 12- Mise en place d'un système de mesure de performance du dispositif national de la formation professionnelle, 13- Mise en place d'une stratégie de communication sur la formation professionnelle, 14- Renforcement de capacités institutionnelles des structures.

<sup>112</sup> Loi n°2008-10 du 11 février 2008 relative à la formation professionnelle.

<sup>113</sup> Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi, Réforme du dispositif national de la formation professionnelle-Documents d'orientation et plan d'opérations 2014-2018, novembre 2013.

l'ingénierie des diplômes, nous allons exposer ce qui a été fait dans la période allant de 2014 jusqu'à aujourd'hui en relation avec l'objectif de mise en œuvre de la CNQ.

En ce qui concerne le premier champ relatif aux normes de formation stipulées par l'article 53 de la loi 2008-10, nous relevons deux grands constats sur lesquels nous reviendrons en détail plus tard dans la thèse. D'abord, il y a eu un changement radical dans le processus de l'analyse de la situation de travail (AST). Celle-ci ne part plus des activités et tâches d'un métier pour leur faire correspondre des compétences et des éléments de compétences selon les règles de l'ingénierie dictée par l'adoption de l'approche par compétences. Dorénavant elle part des champs d'activité qui définissent à leur tour des champs de compétences ou tout simplement des macro-compétences. Cette dernière modification dans la taille de subdivision d'un métier ou d'une activité professionnelle en un nombre de tâches ou de grandes activités définissant respectivement des compétences ou des champs de compétences, n'a pas de véritables fondements théoriques. Il s'agit plutôt d'un travail empirique qui nécessite une validation, notamment de la part des spécialistes de l'ingénierie pédagogique.

D'un autre côté, la prise en compte des descripteurs de la CNQ s'est avérée une tâche délicate, en particulier pour les savoirs. En effet d'une part ces derniers renvoient directement à la notion de conceptualisation de la situation professionnelle<sup>114</sup> (**Pastré, 2004 : p. 6**) qui est une notion théorique peu facile à appréhender pour les professionnels et les praticiens, et d'autre part, d'après les expérimentations faites par les ingénieurs de formation du CENAFFIF<sup>115</sup> dont nous avons pris connaissance dans le cadre des réunions techniques de discussion relative à leur production, il ressort que la liste exhaustive des savoirs liés à chaque spécialité de formation ne peut être arrêtée. C'est toujours une liste donnée à titre indicatif.

Pour le deuxième champ relatif à l'évaluation certificative sur la base d'un référentiel de certification, ce sont les résultats d'apprentissage qui devraient être évalués et certifiés dans une démarche d'assurance qualité consistant à garantir que les individus les ont effectivement acquis selon des voies formelle, informelle ou non formelle leur permettant d'exercer convenablement le métier en question. Mais, tant que les référentiels de certification ne sont pas élaborés sur la base des résultats d'apprentissage, nous ne voyons pas comment ils pourraient être mis en cohérence avec la CNQ.

Le troisième champ, celui de l'homologation des diplômes, pose, lui aussi, des problèmes par rapport à l'opérationnalisation de la CNQ par les équipes qui ont pris la relève de ce chantier depuis 2014. Il s'agit, comme nous l'avons signalé auparavant, de reconduire arbitrairement la reconnaissance des diplômes via une procédure d'homologation qui est censée avoir ses fondements dans l'ancienne CNE. Mais au MFPE<sup>116</sup>, les équipes concernées s'obstinent à utiliser le même mécanisme que celui de la CPCFP avec un nouveau cadre de certification tout à fait différent du point de vue fond et forme : la CNQ. Donnons un exemple, dans l'ancien système de reconnaissance, un diplôme de CAP était homologué au niveau deux de la CNE, aujourd'hui il est homologué au niveau deux de la CNQ, sachant que ce diplôme a gardé la même structure du contenu de formation permettant son obtention ! À notre avis, le MFPE

---

<sup>114</sup> Pastré Pierre, Les compétences professionnelles et leur développement, *La revue de la CFDT*, 2004.

<sup>115</sup> CENAFFIF : Centre national de Formation de Formateurs et d'Ingénierie de Formation.

<sup>116</sup> MFPE : Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi.

aurait dû annoncer que les diplômes déjà homologués par rapport aux niveaux de la CNE le seraient automatiquement dans la CNQ en attendant leur actualisation en termes de structure et contenu selon l'approche basée sur les résultats d'apprentissage. Le passage de l'ancien système de reconnaissance des diplômes et leur positionnement selon la CNE au nouveau système adoptant les descripteurs et les niveaux de la CNQ y aurait gagné en transparence et lisibilité. Il n'y a ni transparence ni lisibilité dans la situation actuelle. Il s'agit plutôt d'un replâtrage qui accentue le hiatus entre la démarche technique, scientifique et juridique de préparation de la réforme du système des qualifications, et les mesures d'application effectuées sur le terrain.

## **II.3. Conclusion**

L'histoire de la FP en Tunisie et celle de l'élaboration et la mise en œuvre de la CNQ, prouvent qu'une meilleure gouvernance du système national de développement des ressources humaines passe par une meilleure gouvernance de son cadre national des certifications. Nous n'exagérons pas, vu la dimension stratégique de la CNQ, quand nous disons que la connaissance des deux histoires que nous avons racontées et analysées dans les chapitres I et II, constituent un gage de réussite pour tout décideur ou leader dans ce domaine. C'est pourquoi nous avons voulu fournir une étude prospective et critique que nous estimons utile pour les acteurs de la FP, en particulier pour ceux qui exercent une haute responsabilité.

Pour la CNQ, nous avons exposé une expérience inédite de travail conceptuel dans le cadre de l'ingénierie des qualifications, réalisée au sein d'une institution publique mais avec un esprit de bureau d'études qui suit les règles du management de projet : respect des délais, optimisation des ressources et atteinte des résultats escomptés. À notre humble avis, malgré certains reproches émis par des tiers plus ou moins impliqués dans le projet, auxquels nous avons apporté des explications et parfois des réfutations, cette expérience présentait des qualités techniques, méthodologiques et pédagogiques qui lui donnaient l'efficacité et la qualité recherchées par les différents bénéficiaires du projet, ce qui incitait à la reproduire, notamment dans le champ de la FP.

Du point de vue modélisation, est-ce que le modèle de qualification ou profil de qualification que reflète la CNQ mise en place depuis 2009 est en harmonie avec le modèle de compétence, intégrant cognition et conation que nous visons ? Dans ce chapitre II, nous n'avons pas cherché à répondre à cette question purement technique et scientifique. Nous l'avons renvoyée à un traitement ultérieur mariant théorie et expérimentation dans les parties suivantes de la thèse. Le seul point que nous avons souligné est l'incompatibilité d'une conception nouvelle avec des anciennes pratiques et des mécanismes relevant d'un système global arrivant à ses limites. C'est une invite à adopter l'approche systémique dans ce genre de travaux pour assurer la cohérence d'ensemble.

Ce dernier constat est révélateur de la faible capacité du dispositif de la FP en Tunisie à se réformer, les intervenants sur ce chantier s'obstinant à mélanger les nouvelles mesures correctives et préventives émanant des projets structurants et le recours à d'anciens réflexes et pratiques voire à des textes réglementaires obsolètes. Ceci n'a servi qu'à retarder le fonctionnement de la machine et à faire perdre au dispositif des années de progrès.

Paradoxalement, on en est venu à hésiter sur l'application des dispositions de la loi de 2008 relative à la formation professionnelle, notamment dans le domaine de création et reconnaissance des certifications. Ceci a rendu la réforme du dispositif de plus en plus compliquée, d'autant que le package des projets de réforme élaboré depuis 2014 s'est trouvé de plus en plus déconnecté par rapport à cette donnée juridique. Donc, nous estimons qu'il est devenu nécessaire de choisir entre l'approbation de la loi en tant que cadre réglementaire guidant l'action publique ou son abrogation totale ou partielle pour aller de l'avant dans le chemin de la réforme.

Techniquement, nous avons donné un bref aperçu des déclinaisons de la CNQ qui s'intègrent dans le programme de réforme de la FP (2014-2020)<sup>117</sup>. Ces déclinaisons portent essentiellement sur les normes, les programmes de formation et les référentiels d'évaluation et de certification. Ces livrables qui devraient être en cohérence avec l'APC, constituent-ils un produit ou un service délivré aux opérateurs de formation ? C'est une question qui renvoie à la démocratisation de la formation et à la liberté du marché des qualifications à laquelle nous reviendrons plus tard à l'occasion de l'analyse des livrables en question. Par ailleurs, où situer la notion de passerelle dans ces livrables et notamment dans le contenu des résultats d'apprentissage au sein de la CNQ ? Les prérequis et les pré-acquis pour passer d'un niveau à l'autre, dans le même secteur d'activité ou dans un autre, sont-ils bien pris en compte et lisibles lorsqu'on part du méta-cadre CNQ pour aller vers les normes de formation apposées à chacune des spécialités ? Toutes ces questions techniques surgissent inévitablement d'une étude historique telle que celle que nous avons menée sur la CNQ, et nous tenterons d'y répondre plus avant dans la thèse.

De ce qui précède, nous retenons donc que trois principaux types de facteurs influencent l'avenir de la CNQ en tant qu'outil de régulation et de gestion des qualifications dans le paysage spécifique de la FP en Tunisie. Le premier est stratégique. C'est l'intégration de l'élaboration de la CNQ dans le cadre de la stratégie nationale de développement des ressources humaines et d'amélioration « de la qualité de l'éducation et de la formation professionnelle pour lutter contre le chômage et assurer l'expansion de l'économie du savoir » (**Ben Sedrine, 2009 : p. 13**). Il appelle aussi à la cohérence avec le contexte international de mobilité des personnes et de transparence des qualifications. Le deuxième type est technique. C'est l'articulation de l'assise juridique existante et du programme de réforme souhaité, qui suppose la compréhension scientifique de la modélisation à mettre en place relative à la compétence noyau de la qualification, et au diplôme ou à la certification attestant de son acquisition et de sa maîtrise. Le troisième et dernier type de facteurs qui engage l'avenir de la CNQ est partenarial, pour ne pas dire politique. Il intègre aussi bien les relations entre les parties prenantes concernées par la CNQ que la gouvernance du système de reconnaissance et de certification des qualifications. C'est la capacité à vaincre la réticence des professionnels vis-à-vis de la structure de la CNQ ainsi que de son instance de pilotage, si l'on veut pérenniser le fonctionnement de la commission de la mise en œuvre de la CNQ. En effet, le partenariat aux niveaux national, sectoriel et local, est crucial pour instaurer des liens fructueux entre les deux mondes de la formation et de l'emploi.

---

<sup>117</sup> Nous rappelons que ce programme est initialement prévu pour la période 2014-2018 puis prolongé jusqu'à 2020.

Le partenariat à mettre en place autour de la CNQ n'est qu'un des ingrédients de la démarche de projet de développement des ressources humaines que nous avons décrite dans ce chapitre II, sous deux éclairages, l'un visualisant le succès dans la conception du produit et l'autre montrant ses limites quand il est mis sur le marché. Ce n'est ni une exagération ni une métaphore de dire que la mise sur le marché du produit est une épreuve de vérité. Ainsi la confrontation de la CNQ aux exigences des professionnels (individus ou fédérations) sur un marché du travail ouvert à l'international, explique que certains aient reproché à la CNQ la différence de ses niveaux de qualifications avec ceux du CEC.

Pour conclure, il nous semble que les trois facteurs susmentionnés n'agissent pas séparément, mais en combinaison, et aussi selon la nature des facteurs d'influence et le moment où ils interviennent par rapport au cycle de vie du projet. Nous citons pour finir les propos d'un professionnel interviewé par Ben Sedrine sur l'avenir de l'opérationnalisation de la CNQ qui souligne le rôle des facteurs technique, juridique, culturel, économique et social dans son éventuel rejet :

« L'application de la CNQ posera un problème dans un contexte où la fonction certificative des diplômes n'est pas crédible [le technique] et le droit du travail conventionnel établit une association étroite entre niveau de diplôme et niveau de qualification [le juridique et le culturel]. Cette contrainte juridique empêche de classer les diplômés selon les résultats réels de leur apprentissage. Dans ce contexte, les employeurs sont conduits à minimiser la création d'emploi par le recours à des combinaisons productives à intensité capitaliste [l'économique], ce qui aggrave le problème du chômage, notamment celui des diplômés de l'enseignement supérieur [le social].»<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> Entretien avec Abdelaziz Halleb, membre du bureau exécutif de la fédération patronale de l'électricité et de l'électronique réalisé le 30/07/2009 par Ben Sedrine dans son rapport susmentionné,

## II.4. Bibliographie du chapitre II

**Ben Sedrine, S. (2009).** *Le cadre national de qualification en cours de construction et les défis de sa mise en œuvre.* Projet n : ILP-09-19 COMMUNITIES, Titre du Projet : Communities of Practice – Recognition- Project Transtec n°40064, Draft a country case study on NQF development in Tunisia, Tunis Septembre 2009.

**CEDEFOP, Winterton, J., Le Deist, D., String Fellow, E. (2005).** *Typology of knowledge, skills, and competences: clarification of the concept and prototype.*

[https://www.cedefop.europa.eu/files/3048\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf), consulté le 30 octobre 2019.

**DGNE-MEF. (2006).** Rapport de la direction générale de l'évaluation et de la normalisation en date du 17 octobre 2006.

**Feutrie, M (a). (2007).** Rapport de mission 3 V2 (2007) de l'expert Michel Feutrie en date du 28 décembre 2007.

**Feutrie, M (b). (2007).** Rapport de mission 1 V2 (2007) de l'expert Michel Feutrie en date du 10 septembre 2007.

**MEF. (2007).** Rapport de la *Peer Review* écrit par l'expert Michel Feutrie Version modifiée (légèrement modifiée par des membres du GTN) en octobre 2007.

**MEF. (2008).** Glossaire CNQ, Document de travail –Version - 09.05.2008.

**Pastré, P. (2004).** « Les compétences professionnelles et leur développement », *La revue de la CFDT*, 2004.

## Chapitre III

# Mondes du travail et de la formation en Tunisie

Ce chapitre est consacré à l'objet auquel s'intéresse tout cadre national des certifications : la mise en relation des qualifications qui sont le produit du monde de la formation avec les emplois et professions qui caractérisent le monde du travail. En effet, il est inconcevable d'aborder les problématiques et enjeux du CNC d'un pays sans étudier ni analyser les caractéristiques et les éléments des deux mondes qu'il relie.

Nous commençons par le monde du travail en Tunisie en procédant selon l'approche qualité client-fournisseur, le monde du travail étant considéré comme le client du monde de la formation, en particulier la formation professionnelle qui fournit des qualifications et compétences demandées sur le marché du travail.

Puis nous passons au monde de la formation en Tunisie, en présentant notamment la carte de la FP, les différents secteurs et spécialités de formation ainsi que l'organisation du système de la formation en termes de gouvernance, de stratégie et d'assurance qualité.

### III.1. Monde du travail

D'ordinaire, une étude du marché du travail passe par l'observation des volets de l'offre et de la demande et par la comparaison des degrés d'adéquation de part et d'autre. Par exemple, si l'on applique la règle stipulant qu'1% de croissance donne environ 16 000 postes d'emploi créés, on constate que le taux de croissance faible en Tunisie durant les neuf dernières années<sup>119</sup>, n'a pas permis de créer un nombre considérable d'emplois. Un document de l'ITCEQ<sup>120</sup> confirme que :

« le marché du travail en Tunisie [durant la période 2006-2015] souffre d'un déséquilibre structurel entre l'offre et la demande de travail. Le chômage qui en résulte se caractérise par quatre éléments majeurs : un niveau élevé de chômage (15,6%), une inadéquation entre la formation et l'emploi, un chômage de longue durée très important (33%) et un chômage des jeunes significatif (32%), en particulier de celui des diplômés du supérieur (33%) » (Kthiri, 2016 : p. 5).

Cependant pour notre étude, nous ne nous sommes pas astreint à procéder seulement par cette méthodologie classique, nous nous sommes focalisé plutôt sur les principaux éléments qui caractérisent le monde du travail, notamment l'organisation du travail, les besoins en qualifications en Tunisie et la répartition territoriale des emplois. Parmi ces éléments, nous avons choisi de présenter respectivement le tissu des entreprises, leur statut, leur taille, leurs secteurs d'activité, leurs problèmes d'emploi, etc. ainsi que les secteurs économiques porteurs

---

<sup>119</sup> De 2006 à 2015.

<sup>120</sup> Bilan de l'évolution du marché du travail en Tunisie : 2006-2015. Document de travail élaboré par Wajdi Kthiri dans Notes et analyses de l'Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives (ITCEQ) N°44-2016.



et les secteurs en veillesse. Nous nous sommes appuyé pour ce faire sur des documents émanant des organismes et structures spécialisés en matière d'études, de statistiques, d'évaluation et de suivi des questions économiques, en particulier celles relatives au travail, à l'emploi et à la formation en Tunisie tels que l'Institut National de la Statistique (INS), l'Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives (ITCEQ), l'Institut Arabe des Chefs d'Entreprises (IACE) et l'Agence de Promotion de l'Industrie et de l'Innovation (APII). Nous faisons également recours à des histoires de vie dans notre entourage en matière d'emploi en les présentant comme des études de cas.

Enfin, nous n'oublions pas dans ce sous-chapitre, de situer le monde du travail tunisien dans son entourage géographique méditerranéen, africain et voisin de l'espace économique de l'UE. Ceci, nous renvoie une fois encore à l'importance du CNC pour la comparabilité des qualifications et la mobilité de la main d'œuvre.

### III.1.1. Organisation du travail

Le monde du travail en Tunisie est influencé par le tissu des entreprises économiques et leur typologie. Les règles qui les configurent sont un élément essentiel pour l'étude de leur apport à l'économie en général et à la création d'emploi en particulier. Les secteurs économiques dans lesquels elles exercent et leurs performances en termes de taux d'emploi et de croissance, sont également des éléments pertinents dans la construction d'une image objective de l'organisation du travail en Tunisie.

#### III.1.1.1. Typologie des entreprises économiques en Tunisie

L'observation du tissu des entreprises en Tunisie induit au moins trois remarques :

Premièrement, ce tissu est dominé par les micro- (dites aussi très petites), petites et moyennes entreprises (MPME, en anglais *MSMEs*<sup>121</sup>), dont le nombre d'employés varie entre zéro et deux cents. En effet, selon le rapport de l'ITCEQ :

« La part des entreprises créées à zéro salarié durant les années 2012, 2013 et 2014 est d'environ 95% du total des entreprises fondées ; 4% de ces dernières représentent les entreprises employant un ou deux salariés. Les entreprises nouvellement créées [en 2014], employant plus de trois salariés ne représentent que 1% du total des entreprises créées. » (**op. cit. p. 20**).

La qualification du personnel de cette catégorie d'entreprises est faible, comme l'indique le même rapport :

« Dans l'économie tunisienne la structure productive est dominée par des activités intensives en main d'œuvre peu ou non qualifiée (sans instruction, primaire, secondaire) » (**op. cit. p. 13**)

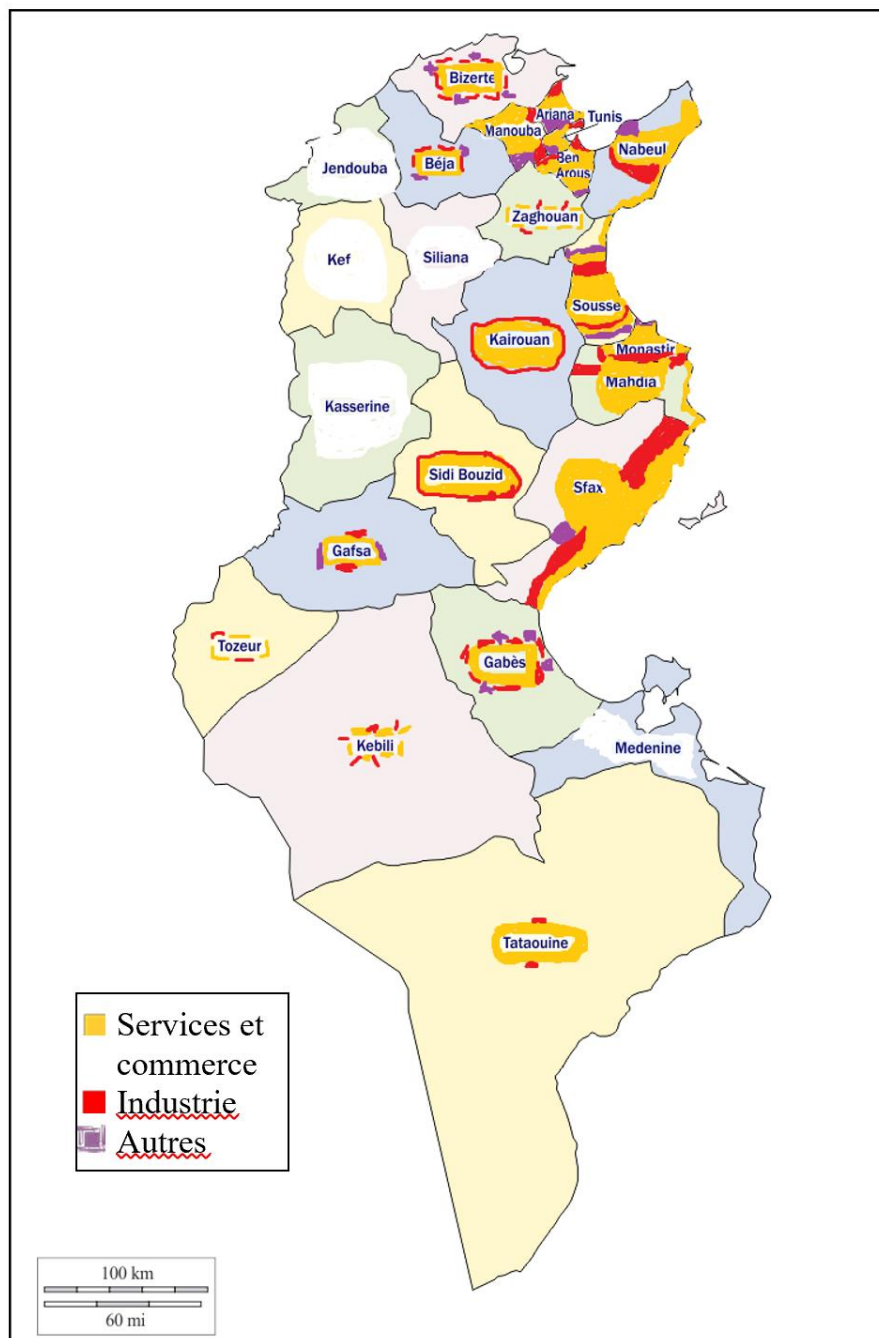
ce qui montre que la FP a un rôle primordial à jouer dans la préparation de la main d'œuvre qualifiée et l'incitation à repenser le mode de formation avec l'entreprise.

Deuxièmement, la part des entreprises privées dans l'embauche reste insuffisante pour une économie qui veut se développer, puisque d'après la répartition de la population active<sup>122</sup> en 2015, seul un million de salariés est embauché dans le secteur privé et que 500 000 sont des

<sup>121</sup> *Micro, Small and Medium Enterprises.*

<sup>122</sup> La population active au 2<sup>ème</sup> trimestre 2019 est de 4 162 800 dont 2 959 000 hommes et la population active occupée est de 3 627 900 dont 2 594 500 hommes soit un taux de chômage global de 15,2% d'après le site [www.ins.tn](http://www.ins.tn), consulté le 20 janvier 2020.

auto-entrepreneurs (IACE, 2017 : p. 5) sur une population active avoisinant quatre millions.



**Fig. III.1. Carte Tunisie/ 2019 / Secteurs d'Investissement/Gouvernorat.**

De plus, en septembre 2019 d'après l'APII<sup>123</sup>, ce sont toujours les régions que nous avons choisies pour notre enquête (régions de l'Est dans la carte ci-dessus, (**Fig. III.1**)) qui renferment la plupart des sociétés inscrites à l'APII (APII, 2019 : p. 16). Nous lisons dans le tableau suivant (**Tab. III.1**) qu'il y en a 2 936 pour le grand Tunis, 77 à Bizerte, 242 à Nabeul, 891 à Sousse, 781 à Sfax et 91 à Gabès, ce qui fait un sous-total de 5 018 sociétés privées sur un total

<sup>123</sup> Agence de Promotion de l'Industrie et de l'Innovation.

de 5 563 soit un taux de 90,2%.

	Industrie	Services	Commerce	Autres	Total
<b>Tunis</b>	238	1758	646	294	<b>2936</b>
<b>Béja</b>	4	6	0	2	<b>12</b>
<b>Bizerte</b>	12	41	18	6	<b>77</b>
<b>Gabes</b>	14	59	7	11	<b>91</b>
<b>Gafsa</b>	2	23	2	0	<b>27</b>
<b>Kairouan</b>	33	71	0	0	<b>104</b>
<b>Kebili</b>	6	4	3	0	<b>13</b>
<b>Mahdia</b>	6	54	0	0	<b>60</b>
<b>Monastir</b>	18	30	6	2	<b>56</b>
<b>Nabeul</b>	44	169	23	6	<b>242</b>
<b>Sfax</b>	165	272	328	16	<b>781</b>
<b>Sidi Bouzid</b>	28	94	0	0	<b>122</b>
<b>Sousse</b>	156	479	193	63	<b>891</b>
<b>Tozeur</b>	2	3	0	0	<b>5</b>
<b>Tataouine</b>	2	129	4	0	<b>135</b>
<b>Zaghouan</b>	3	7	1	0	<b>11</b>
<b>Total</b>	<b>733</b>	<b>3199</b>	<b>1231</b>	<b>400</b>	<b>5563</b>

**Tableau III.1. Nombre de sociétés enregistrées à l'APII en 2019 par région (d'après APII, 2019 : p. 16).**

La répartition sur la carte géographique de la Tunisie (**Fig. III.1**) des investissements privés à travers le nombre d'entreprises créées montre nettement, d'une part la dominance du secteur des services et commerce (couleur jaune) sur l'industrie (couleur rouge), et d'autre part la concentration de ces investissements dans les zones côtières du pays au détriment des zones intérieures. En effet, dans ces dernières, nous notons qu'en 2019, outre la très faible création d'entreprises à Tozeur (5), Zaghouan (11) Béja (12) et Kebili (13), les gouvernorats de Jendouba, Le Kef, Siliana, Kasserine et Médenine se font remarquer par l'absence totale de création de nouvelles sociétés privées (couleur blanche) sur leurs territoires. Nous allons confronter ultérieurement ce constat avec les investissements équivalents en termes de création de centres de FP.

Troisièmement, les secteurs économiques dans lesquels le privé opère sont généralement à faible valeur ajoutée et se concentrent plus dans le tertiaire que dans l'industrie. D'après Belhadj et De Facci,

« ce secteur [privé] est resté très attaché au recrutement de la main-d'œuvre pas chère (majoritairement féminine) et ne peut embaucher que très peu de diplômés du supérieur, car trop spécialisé dans des activités à petite valeur ajoutée » (**Belhadj et De Facci, 2015 : p. 42**).

C'est ce que présente également le tableau (**Tab. III.2**) extrait du rapport de l'APII (**APII, 2019 : p. 16**) qui montre que le nombre de sociétés privées enregistrées à l'APII dans le secteur des services jusqu'à septembre 2019 est de 3 199, réparties entre 1 231 pour le secteur du commerce et 733 pour celui de l'industrie, sachant que seul le nombre des sociétés de service a augmenté d'environ 10% par rapport à la situation en septembre 2018. Dans les autres secteurs, le nombre de sociétés créées a diminué respectivement de 5,2% et 12,5%.

Dans le volet expérimental de cette thèse, nous étudions, à partir de l'échantillon des centres de FP et des apprenants enquêtés, l'interrelation de la FP avec ce tissu des entreprises, notamment

à travers l'analyse du contexte de la formation dans l'entreprise, en alternance et par apprentissage, et en prenant en compte les professions et métiers occupés par les parents des apprenants enquêtés.

	Septembre 2018	Septembre 2019	Évolution %
<b>Industrie</b>	838	733	-12,5%
<b>Services</b>	2916	3199	9,7%
<b>Commerce</b>	1299	1231	-5,2%
<b>Autres</b>	501	400	-20,2%
<b>Total</b>	<b>5554</b>	<b>5563</b>	<b>0,2%</b>

**Tableau III.2. Nombre de sociétés enregistrées à l'APII par secteur jusqu'à septembre 2018 et jusqu'à septembre 2019 (d'après APII, 2019 : p. 16).**

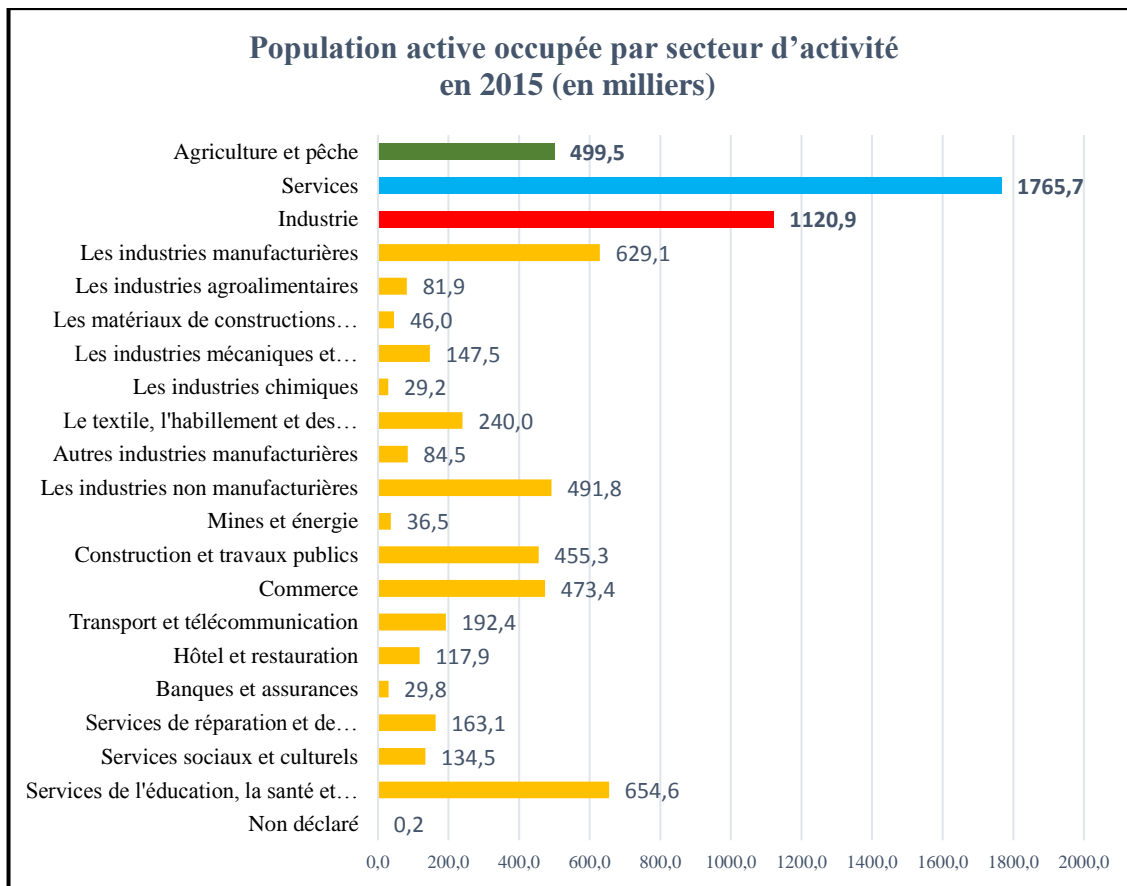
Pour le choix des régions adopté pour notre enquête qui s'intéresse particulièrement, aux dimensions et composantes de la compétence chez les apprenants de la FP, nous avons focalisé l'étude sur les régions littorales ou de l'Est de la Tunisie. Ce sont en fait les régions les mieux développées et qui se prêtaient à notre analyse pour des raisons spécifiques et techniques que nous expliquons davantage dans la partie réservée à l'expérimentation. Nous voulons juste dire ici que, concernant le contexte économique, même l'APII dans son étude conjoncturelle 2018-2019 procède de la sorte en subdivisant le territoire en régions de l'Est et de l'Ouest.

D'ailleurs, sur ce point précis du nombre d'entreprises évoqué plus haut, nous voyons également que les investissements industriels dans les régions de l'Est en 2018 et 2019 font environ deux fois et demie ceux des régions de l'Ouest. Ils sont respectivement de 1912 MD (millions de dinars) puis de 1514 MD, et de 851,8 MD puis de 647,4 MD. De même, les investissements dans les services situés dans la région de l'Est font plus de quatre fois ceux de la région de l'Ouest. Ils sont passés respectivement de 858,3 MD en septembre 2018 à 544,4 MD en septembre 2019 et de 179,2 MD à 129,8 MD (**op.cit. pp. 3-4**).

Le secteur du tertiaire reste donc un moteur de la croissance de l'emploi, et ce depuis quelques années. En effet, en 2015, comme le montre la figure (**Fig. III.2**) ci-après, il

« est le premier employeur de la main d'œuvre par rapport aux autres secteurs d'activité. Il fait employer à lui seul plus de la moitié de la population active occupée soit 52%. Le nombre d'actifs occupés dans ce secteur est de 1765,7 mille personnes » (**Kthiri, 2016 : p. 13**).

Il a continué d'occuper cette place, et sa capacité d'absorption d'emplois a engendré la concentration sur ce créneau de l'investissement du secteur privé de formation, d'un côté parce que les centres publics avaient une capacité de places limitée, de l'autre parce que cet investissement n'était pas lourd. Nous reviendrons sur ce point lors de la présentation de l'offre de FP dans le sous-chapitre suivant.



**Fig. III.2. Population active occupée selon le secteur d'activité en 2015 (en milliers)  
(d'après Kthiri, 2016 : p. 13).**

### III.1.1.2. Notion de « bassin d'emploi »

Il s'agit d'une nouvelle notion qui est apparue après la révolution de 2011 en Tunisie, dans le sillage de la revendication par le peuple de la décentralisation et de la déconcentration dans la gouvernance des affaires du pays et la répartition des crédits. Cette notion est liée à la gestion de la politique publique de l'emploi dans un espace déconnecté des localités ou des régions dans le but de réunir plusieurs services publics administratifs et financiers ainsi que des activités d'appui et de développement privées, publiques et associatives nécessaires au bon fonctionnement du système global de l'emploi. De la sorte, les relations partenariales entre tous les acteurs dans cet espace dit « bassin d'emploi » sont privilégiées et renforcées et leurs efforts déployés convergent pour favoriser l'employabilité des individus, visant le but commun de leur assurer un emploi décent.

La définition que nous venons de formuler s'intègre dans une approche territoriale qui semble devenir nécessaire depuis quelques années comme l'ont souligné certains spécialistes<sup>124</sup> qui disent que :

« les spécificités territoriales s'imposent lorsque l'État devient un simple intermédiaire de l'emploi et mise sur le secteur privé pour résorber le chômage » (Belhadj et De Facci, 2015 : p. 49).

Notre définition du « bassin d'emploi » est inspirée également de ce que nous avons lu dans la

<sup>124</sup>Aymen Belhadj et Damiano De Facci : « L'État dans l'impasse. La crise de l'emploi dans les régions de l'intérieur en Tunisie post-révolutionnaire », *Maghreb – Machrek*, 2015.

littérature relative à un programme d'État incarnant les spécificités territoriales : le Programme d'Appui à la Formation et l'Insertion Professionnelle (PAFIP)<sup>125</sup>, dont nous tirons la description suivante :

« Le bassin d'emploi est destiné à favoriser le travail des centres [de formation professionnelle] en réseau, ainsi que les relations avec les partenaires, et à optimiser l'analyse et la prospective des emplois et qualifications et à construire des cartes régionales plus cohérentes. En tout état de cause, il ne s'agit pas d'un découpage politique ni administratif. » (MFPE, 2019 : p. 26).

D'après Wikipédia<sup>126</sup> : « Un bassin d'emploi, ou zone d'emploi, est un [espace géographique](#) où la plupart de la [population habite](#) et travaille. ».

Ce qui nous importe dans toutes ces définitions, c'est la pertinence de cette notion pour le développement des relations entre les mondes du travail et de la formation par la mise en symbiose des différentes actions publiques et privées émanant de part et d'autre. De plus, dépasser le périmètre géographique administratif comme les frontières d'un gouvernorat pour instaurer un espace plus vaste facilite le rapprochement économique entre des localités de l'Ouest et de l'Est qui n'appartiennent pas initialement au même gouvernorat. Cela permet de générer une activité économique qui implique des acteurs et des entreprises des différentes localités et de faire bénéficier des produits, services et emplois tous ceux qui interviennent dans cet espace. Ainsi, dans l'idéal, avec la création des bassins d'emploi, un centre de FP situé dans une localité défavorisée et lésée par l'absence de tissu économique dans ses alentours, même à l'échelle du gouvernorat, retrouvera dans l'espace délocalisé du bassin des horizons pour réaliser ses missions. Il pourra assurer la formation et contribuer à l'insertion professionnelle des jeunes en particulier, parce qu'il bénéficiera des conditions nécessaires à l'implantation efficace de programmes de formation avec l'entreprise.

Pour illustrer la notion, nous citons, à titre d'exemple, la délégation de Jbenyana située à seulement une trentaine de kilomètres au nord du gouvernorat de Sfax, étudié par Belhadj et De Facci<sup>127</sup>. Le taux de chômage à Jbenyana atteint 16%, illustrant l'écart entre la ville chef-lieu et ses localités puisque le taux de chômage global à Sfax n'est que de 12%. D'après les auteurs,

« en dépit de sa proximité avec la ville de Sfax, Jbenyana vit une crise socio-économique liée à la crise de l'agriculture, à la fermeture des quelques structures industrielles spécialisées dans le textile, et à l'incapacité structurelle de son marché local à créer de l'emploi ».

À partir de leur enquête effectuée en 2017, ils

« dressent principalement un bilan d'échec de l'action publique concernant l'intégration socio-économique des jeunes. [...] à travers l'examen des impasses constatées quant aux possibilités d'embauche par les trois voies classiques, à savoir la fonction publique, le secteur privé et l'entrepreneuriat. » (Belhadj et De Facci, 2015 : p 37).

Nous estimons que la gestion du problème du chômage dans les régions similaires à Jbenyana par le biais des bassins d'emploi serait pertinente et aurait des résultats probants grâce au

---

<sup>125</sup>PAFIP : Programme d'Appui à la Formation et l'Insertion Professionnelle, financé par un prêt de 24 millions d'euros de l'Agence Française de Développement et un don de 3 millions d'euros de l'Union Européenne. La convention multipartite de ce projet a été signée entre la République Tunisienne représentée par le MFPE, les partenaires sociaux tunisiens (UGTT et UTICA) et leurs homologues français (CFDT et UIMM) le 28 mai 2019. Les travaux ont démarré le 12 février 2019. <https://www.leconomistemaghreb.com/2019/05/29/formation-professionnelle-partenariat-franco-tunisien>, consulté le 20 janvier 2020.

<sup>126</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/bassin\\_d'emploi](https://fr.wikipedia.org/wiki/bassin_d'emploi), consulté le 20 janvier 2020.

<sup>127</sup> Outre Jbenyana, Belhadj et De Facci ont étudié deux autres villes de l'intérieur : Kasserine et Siliana. Les résultats traduisant l'échec de l'action publique concernant l'intégration socio-économique des jeunes dans ces régions étaient les mêmes.

démantèlement des frontières (commerciales, sociales et administratives) entre gouvernorats, entre délégation et gouvernorat, ou simplement entre les zones où existe une dynamique économique et les zones en crise.

Il est aussi important de mieux penser les mécanismes de gouvernance des bassins d'emploi notamment, conformément aux dispositions stipulées par la constitution de 2014 relatives à la décentralisation. Nous terminons en suggérant qu'un travail d'articulation entre les bassins d'emploi et la CNQ, qui traiterait les qualifications en termes de conception, d'utilisation et de mobilité locales, serait d'une grande utilité dans la gestion des qualifications et leur mise en concordance avec les besoins en compétences au niveau régional et sectoriel.

### **III.1.1.3. Histoires de vie ou études de cas**

Dans ce sous-chapitre réservé à l'analyse du marché du travail en Tunisie et à sa confrontation avec ce que le monde de la formation propose comme qualifications et compétences susceptibles de répondre aux besoins économiques et sociaux, nous avons jugé pertinent de faire une place aux histoires réelles de personnes qui ont affronté des situations plus ou moins difficiles dans la recherche d'emploi. Ces histoires sont utiles à notre sens parce qu'elles sont révélatrices de la façon dont ces personnes perçoivent et lisent le milieu du travail, et dont, suite à cette perception, elles mobilisent leurs compétences pour lutter contre le problème du chômage. Ces histoires nous touchent aussi personnellement parce que nous les avons recueillies dans notre entourage immédiat : famille, voisinage, lieu d'habitation.

#### **III.1.1.3.1. Histoires issues de l'entourage familial**

Nous commençons par notre entourage familial, avec l'histoire d'un boulanger que nous appellerons ZAR1<sup>128</sup>. Né au début du XX<sup>ème</sup> siècle dans un village de la région de Gabès au sud de la Tunisie, cet homme a participé à la seconde guerre mondiale (1939-1945) à côté des forces armées françaises contre les Allemands. Il était agriculteur dans son village, mais aussi boulanger. En effet, chaque année, il partait à Tunis loin de sa famille travailler pendant quelques mois dans des boulangeries dont les propriétaires sont originaires de son village ou de sa région, avant de retourner au bercail pour les moissons ou la récolte des dattes. Quelques années plus tard, soit dans les années 50, ZAR1 achète avec l'une de ses connaissances le fonds de commerce d'une boulangerie dans la capitale, et à partir de cette date, mène une carrière professionnelle de chef boulanger qu'il transmet par héritage à son fils ZAR2. Ce dernier, né en 1938, n'a jamais connu les bancs de l'école. Il s'est contenté de l'apprentissage chez le *moueddeb* où il a appris le Coran, un peu de lecture, d'écriture et de calcul. Cependant, ZAR2 aime le savoir et inculque cet amour à son petit frère qui deviendra un des officiers de la jeune armée tunisienne dans les années 70. Comme son père, ZAR2 est alternativement agriculteur dans son village et employé boulanger dans la capitale, ceci jusqu'à la fin des années 70, lorsque, après le mariage de son petit frère, ils migrent tous les deux avec leurs familles à Tunis et s'y installent au même domicile qu'ils louent aux alentours de la ville. ZAR2 a à l'époque cinq enfants, et la femme de son frère est enceinte.

Ce qui nous importe dans cette histoire, c'est surtout le professionnalisme de ZAR2, héritier du

---

<sup>128</sup> Dans nos histoires, nous avons attribué des noms fictifs aux personnages réels cités et les chiffres lorsqu'ils font partie du nom, ils indiquent une descendance parentale entre les personnes concernées.

métier de son père ZAR1 et de ses capacités avérées à améliorer sa situation socioéconomique sans avoir suivi l'itinéraire routinier et académique des établissements de formation. C'est la vie qui lui a appris à être employé et à se perfectionner dans une voie professionnelle pendant quelques années en travaillant dans des boulangeries à Tunis et en Libye jusqu'à ce qu'il se sente capable de se mettre à son compte, en s'associant à des partenaires dans la propriété des murs et des fonds de commerce, pour acquérir une boulangerie, puis deux, puis trois. Être à cinquante ans propriétaire et gérant de trois boulangeries lui a permis de s'occuper de sa famille et de celle de son frère promu également à de hauts grades dans l'armée. Ils éduquent leurs enfants respectifs au sein d'un seul foyer solidaire. Il s'agit donc d'un modèle double qui comporte une cellule sociale (issu du modèle tribal où la famille comprend le père, ses frères, les femmes, leurs descendants et éventuellement les grands-parents) combinée à une entreprise économique familiale (la boulangerie) qui assure le train de vie de tous les membres.

Le second épisode de cette saga familiale est l'histoire des neuf enfants de ZAR2. Sa fille aînée est née en 1964, lorsque ZAR2 était aux premiers échelons de sa situation professionnelle tantôt employé boulanger voyageant entre Tunis et la Libye et tantôt agriculteur dans son village natal. Elle n'a pas eu un long parcours éducatif, tout comme l'aîné des garçons qui s'est contenté d'un niveau de fin de l'enseignement de base. Les sept autres enfants ont obtenu leurs diplômes de l'enseignement supérieur, soit au moins quatre années après le baccalauréat.

Parmi ces sept diplômés du supérieur, trois sont enseignants du secondaire, deux sont ingénieurs, un est médecin dentiste, et une, titulaire d'une maîtrise en gestion. ZAR2 a enraciné chez ses enfants la notion de stabilité de l'emploi. C'est pourquoi trois ont choisi de devenir des enseignants. L'un des deux ingénieurs a également été recruté dans la fonction publique, l'autre, ingénieure en informatique, a débuté sa carrière en s'associant avec sa sœur plus âgée diplômée en gestion dans le montage d'un projet d'une garderie scolaire et en profitant de quelques avantages offerts par l'État aux jeunes promoteurs diplômés du supérieur. Mais, à mi-chemin, elle a été recrutée par une entreprise privée off-shore opérant dans le secteur de l'informatique et a laissé tomber sa sœur. Celle-ci, se retrouvant seule face à d'énormes difficultés de marché et de charges financières, n'a pas pu continuer, et le projet a échoué après deux ans d'exercice.

Le dernier des enfants devenu médecin dentiste a aussi suivi la même démarche que sa sœur quand elle avait ouvert une garderie scolaire : il s'est installé à son propre compte, a ouvert son cabinet dentaire et réussi à fidéliser une bonne clientèle de patients. Mais, une fois encore, ce sont les charges financières lourdes imposées par l'État, véritable fardeau pour les jeunes qui démarrent dans leurs projets, qui l'ont poussé à abandonner pour une autre voie plus sûre. Il a opté pour un poste dans un hôpital public.

Cette histoire de famille, riche d'enseignements sur l'interaction des jeunes diplômés avec la situation du marché de l'emploi, nous informe en particulier sur les problèmes que pose la création des emplois indépendants, sur lesquels nous reviendrons à l'occasion du chapitre traitant de l'entrepreneuriat et de l'éducation entrepreneuriale.

Le second exemple que nous avons voulu citer dans cette section met l'accent sur la FP. Nous ne nous éloignons pas de la famille de ZAR2 puisqu'il s'agit de ses trois petit-fils, les enfants de sa fille aînée, qui était presque illettrée puisqu'elle avait quitté l'école à sa deuxième année



de primaire. Ce qui nous intéresse dans le vécu de ces trois garçons, c'est leur orientation depuis leur jeune âge vers la voie de la FP dans le but de construire leur carrière professionnelle et bâtir leur famille. Ils appartiennent à la génération des années 80-90. Ils ont compris que leurs performances dans l'enseignement secondaire n'étaient pas suffisantes pour leur permettre de continuer dans l'enseignement supérieur. Ceci est dû particulièrement à leur entourage familial. Ils ont côtoyé leurs oncles, leurs tantes et leur grand-père ZAR2 qui leur a expliqué l'importance de s'auto-évaluer et de connaître ses capacités pour décider très tôt de son avenir. Ils ont choisi respectivement des formations de technicien en maintenance industrielle, technicien en mécanique auto, et agent en électromécanique. Ce choix leur a permis après diplomation d'être respectivement recruté dans l'armée, employé dans un hôtel, et maintenancier dans une entreprise privée. Tous les trois ont plus tard fondé des familles et gagné leur vie avec les moyens que leur donnait leur emploi.

Cette dernière histoire montre la pertinence d'une orientation vers la voie de la FP lorsqu'elle intervient au bon moment dans une vie ; lorsque l'individu, en s'auto-évaluant, prend conscience de son véritable potentiel et anticipe l'évolution de ses capacités au regard du contexte éducatif et professionnel existant. Cette orientation volontaire est d'autant plus efficace qu'elle est encadrée et guidée par les conseils d'un entourage familial expérimenté. Nous étudierons ultérieurement ces situations dans l'analyse des résultats de l'enquête que nous avons menée sur les apprenants de la FP notamment, lors du traitement des variables sociales.

### **III.1.1.3.2. Histoires issues du voisinage**

Hédi, un homme dans la quarantaine, est notre voisin depuis son plus jeune âge. Il a commencé sa carrière professionnelle comme apprenti d'un bijoutier de notre cité. Bien qu'il ait appris ce métier d'art, il a décidé d'en apprendre un autre parce qu'il cherchait un emploi plus rémunérateur. Il s'est rabattu alors sur une formation sur le tas dans l'électricité automobile. Et après seulement trois ans, il en est sorti avec des acquis qui lui ont permis d'aménager un garage au domicile de son père pour gagner sa vie. C'est aujourd'hui un électricien d'automobile confirmé jouissant d'une bonne réputation et dont la clientèle ne cesse de grandir grâce à la qualité de ses prestations.

Bilel, lui, est le fils du coiffeur de notre cité. Constatant ses limites dans la poursuite de l'enseignement secondaire, son père lui a recommandé de s'orienter vers la FP, mais, paradoxalement, dans une spécialité autre que la sienne. Quand ils nous ont demandé de les conseiller pour un bon choix, nous leur avons expliqué que l'important est d'aimer le métier que l'on veut exercer, et nous leur avons présenté brièvement les créneaux porteurs en Tunisie. Bref, Bilel a choisi de suivre la formation à la spécialité d'installateur thermique et sanitaire du CSFEMEB<sup>129</sup> à Tunis. C'est une formation en alternance dispensée sur deux ans et sanctionnée par un CAP. Alors qu'il était en train de terminer sa deuxième année, Bilel nous a fait part des graves difficultés que lui et ses camarades rencontraient durant les périodes qu'ils passaient à l'entreprise, et qui remettaient en cause la validation de leurs stages. Il nous a dit que leur préoccupation majeure était de trouver des lieux de stage bénéfiques en termes d'apprentissage en précisant qu'ils étaient rares et que l'apport professionnel qui en résultait était la plupart du

---

<sup>129</sup> CSFEMEB : Le centre sectoriel de formation en électronique et maintenance des équipements biomédicaux de Tunis, fait partie de l'échantillon sur lequel nous avons travaillé dans l'enquête sur le terrain.

temps très faible. Ainsi il estimait en faisant une autoévaluation de ses acquis professionnels qu'il n'était pas capable de réparer les équipements du chaud et du froid, tâche clé dans sa formation. Il s'est donc tourné vers une autre formation qu'il se sentait capable d'assumer et a choisi de devenir coiffeur comme son père, surtout qu'il s'était déjà exercé occasionnellement à ses côtés, durant son temps libre.

Ces deux dernières histoires, mettaient en scène la réussite dans un choix de carrière professionnelle malgré une première acquisition de compétences nécessaires à l'exercice d'un autre métier jugé non profitable. Le deuxième exemple présenté confirme également la possibilité s'être déçu par son premier itinéraire professionnel choisi, mais l'important dans ce cas est de se rattraper et de saisir le moment opportun pour changer vers ce qu'on aime faire comme métier. Voilà la question primordiale qu'il faudrait creuser dans l'élaboration de la stratégie d'information et d'orientation professionnelle<sup>130</sup> à laquelle le dispositif national de la FP en Tunisie s'est attelé depuis une dizaine d'années sans pouvoir la concrétiser.

### III.1.1.3.3. Histoires issues de l'entourage local

Dans notre thèse, nous traitons des compétences et des qualifications permettant d'assumer les exigences professionnelles d'un emploi, mais ce dernier peut être indépendant, d'où la pertinence des histoires de vie qui parlent des jeunes entrepreneurs qui, outre les acquis spécifiques qu'ils ont par rapport à l'exercice de leur métier, montrent également des compétences de créativité, de management de projets et d'autres habiletés qui leur permettent d'évoluer en tant que promoteur de leur propre emploi et générateur de développement. L'exemple des frères Omar et Zied Guiga, deux jeunes surdoués de la mécanique automobile, illustre parfaitement la notion d'auto-entrepreneuriat et de création de projets indépendants. Leur histoire commence par une rencontre fortuite en 2005 sur l'île de Wallis et Futuna<sup>131</sup>, avec l'ancien constructeur automobile des Jeep Dallas – René Bosch. Ils décident de faire le grand saut en lançant d'abord l'idée de création en Tunisie d'une nouvelle marque automobile : la Wallys. Puis ils mettent au point leur prototype en 2006 dans un modeste atelier à Tunis avec des principes innovants en mécanique, esthétique, ergonomie, fiabilité et calcul du prix de revient. Enfin, en 2008,

« Seulement deux ans plus tard la Wallys IZIS est présentée au Salon de l'Automobile de Paris 2008. Équipée d'une carrosserie totalement en fibre de verre, d'un châssis galvanisé et d'une motorisation PSA Powertrain, le modèle est homologué en Europe et entre en production dès 2009. Il connaît un franc succès au niveau international »<sup>132</sup>.

Le cas de Mohamed, diplômé BTP en mécanique et électricité automobile du CSFMAT<sup>133</sup> de l'Ariana, qui est passé d'un garage à la cité Ezzouhour à un travail à domicile ciblant une clientèle sélectionnée est un exemple révélateur du développement des connaissances et des compétences tout au long de la vie. Mohamed est le mécanicien qui répare notre voiture. Il a commencé en tant qu'apprenti et a progressé jusqu'à devenir chef de son atelier, mais en dernier

<sup>130</sup> Dans le cadre du projet n°2 « Mise en place d'un système national d'information et d'orientation pour les individus, les entreprises et les familles » qui s'inscrit dans le package des 14 projets de la réforme de la FP pour la période 2016-2020, une stratégie d'information et d'orientation professionnelle a été élaborée, mais elle est restée sur le papier.

<sup>131</sup> <https://www.wallyscar.com/histoire-famille> consulté le 20 janvier 2020.

<sup>132</sup> <https://www.wallyscar.com/histoire-famille> consulté le 20 janvier 2020.

<sup>133</sup> CSFMAT Le centre sectoriel de formation en mécanique auto et transport de l'Ariana, fait partie de l'échantillon sur lequel nous avons travaillé dans l'enquête sur le terrain.

ressort a opté pour une carrière dans la fonction publique. D'abord, nous l'avons connu par l'intermédiaire d'un collègue qui était un client fidèle de Mohamed, vu la confiance qu'il avait en lui et ses compétences professionnelles. Au gré de nos rencontres avec Mohamed, chaque fois que nous lui amenons notre voiture à réparer ou même des voitures de nos proches, nous avons observé sa stratégie d'intervention qui se résume en trois étapes :

- Il recourt aux connaissances tacites cumulées lors de ses expériences précédentes.
- Il vérifie la solution qu'il va adopter sur les modèles d'action proposés par les fabricants automobiles selon la marque de la voiture qu'il a entre les mains (Peugeot, Fiat, Volkswagen, etc.).
- Si elle se révèle inefficace, il fait l'effort exceptionnel de rechercher une autre solution en demandant à son frère (lui aussi mécanicien professionnel) ou à un autre de ses pairs, ou bien en se livrant à des recherches sur Internet.

Ce cas d'espèce montre bien ce qu'est un apprentissage permanent par l'expérience. Celui de Mohamed ne cesse de se poursuivre à chaque nouveau cas de réparation mécanique qui se présente à lui. Certains auteurs<sup>134</sup> disent à ce propos que « Les modèles d'action sont appris par l'expérience. » (**Bourassa, Serre, Ross, 1999 : p. 59**). Cependant, ce qui nous a poussé à citer l'exemple de Mohamed dans cette section, ce n'est pas seulement son apprentissage par l'expérience qui s'est poursuivi après l'obtention de son diplôme de mécanicien d'automobile (auquel nous reviendrons plus tard dans le cadre théorique). Plusieurs raisons nous y ont poussé. D'abord, la continuité de l'apprentissage de Mohamed qui progresse quotidiennement dès qu'il se trouve devant un nouveau problème mécanique. Puis, l'évolution de sa carrière qui renvoie à un exemple de parcours professionnel spécifique caractérisé dans sa dernière étape par la cessation presque totale de l'exercice indépendant de son métier (il continue de le faire sporadiquement pour des particuliers), pour l'exercer à temps plein dans un organisme de la fonction publique à titre d'employé salarié. En nous interrogeant sur la raison de ce choix du secteur public pourtant moins rémunérateur, nous avons trouvé que Mohamed cherchait la stabilité, la sécurité de l'emploi, l'assurance maladie et la pension de retraite en fin de carrière, dont il pourra bénéficier d'ici une vingtaine d'années. Nous en avons déduit que le choix du poste de travail dépasse les raisons d'ordre personnel, professionnel et économique pour toucher le social. Donc, si le modèle de compétence que nous cherchons à mettre en place satisfait les dimensions cognitive, conative et affective, pour guider la carrière professionnelle d'une personne, voire asseoir sa position sociale dans la société, il reste encore à prendre en considération tout l'environnement social qui agit fortement sur ses décisions et ses orientations. De plus, l'exemple de Mohamed invite à réfléchir à la création d'un environnement sécurisé pour les jeunes entrepreneurs afin de les maintenir dans leur statut d'entrepreneur une fois qu'ils ont confirmé leur compétence et efficacité et justifié de leur notoriété auprès de leur clientèle. En effet, notre connaissance personnelle de Mohamed nous a incité à voir en lui une graine semée par l'exemple cité ci-dessus des créateurs de la marque tunisienne de l'automobile Wallys. D'ailleurs, ce n'est qu'une dose de volonté et de patience qui fait la différence entre un entrepreneur qui se maintient dans son projet et un autre qui dévie

---

<sup>134</sup> Bruno Bourassa, Fernand Serre et Denis Ross, *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 59.

vers une autre destination !

### **III.1.2. Les besoins du pays en qualifications**

Nous avons vu supra que l'organisation du travail en Tunisie se caractérisait par la prédominance des micros, petites et moyennes entreprises (PME) dont la capacité d'embauche est relativement faible par rapport d'une part, aux besoins d'une économie qui veut décoller et générer de la croissance et de la prospérité pour le peuple, et d'autre part, aux besoins des demandeurs d'emploi dont le nombre est supérieur à 600 000 personnes parmi une population active qui dépasse les quatre millions, soit plus du tiers du nombre total d'habitants.

Nous avons donné également un aperçu de l'importance de la gouvernance du marché de l'emploi au niveau territorial en présentant une approche inédite de développement qui permet l'appréhension et le traitement des questions socio-économiques en faisant intervenir toutes les parties prenantes au niveau d'un périmètre plus large que la localité ou le gouvernorat : le bassin d'emploi, notion récemment introduite que nous avons décrite et exemplifiée.

Pour donner suite à ces dernières présentations, nous déterminons ci-après quantitativement et qualitativement les besoins en qualifications, en distinguant les secteurs économiques porteurs, en demande croissante de main d'œuvre qualifiée et/ou en pénurie de qualifications spécifiques, des secteurs économiques en veilleuse qui connaissent la stagnation, les licenciements ou les programmes de restructuration des entreprises en difficulté. Il nous restera à voir ultérieurement dans le cadre théorique comment les besoins en qualifications sont définis et à quel niveau, en tenant compte des exigences imposées par le marché du travail ainsi que de la nouvelle donne qu'est le bassin d'emploi. Nous aurons donc à analyser, primo, les pratiques actuelles du dispositif de la FP dans la définition des besoins en compétences, et secundo, ce qu'il est en train d'apporter comme améliorations dans ce processus.

#### **III.1.2.1. Les secteurs économiques porteurs et employeurs**

Toute personne désireuse de s'orienter à un moment donné de sa vie vers un parcours susceptible de lui permettre d'atteindre l'objectif professionnel qu'elle s'est fixé, se pose la question des professions d'avenir ou les plus à même de fournir un poste de travail sûr.

Durant les années que nous avons passées dans les structures ministérielles en charge de la FP, nous nous sommes construit une image sur le marché du travail en Tunisie, et notre réputation dans notre entourage d'être un responsable de la FP a fait que beaucoup de gens ont pensé que nous pouvions leur donner des conseils précieux pour leurs enfants quant au choix d'une spécialité de formation leur garantissant un emploi décent après l'obtention du diplôme. Or, cette question de l'orientation professionnelle obéit à beaucoup de paramètres extérieurs à l'objet que nous évoquons dans ce chapitre. Seule la capacité d'embauche d'un secteur économique par rapport à un autre ou bien d'une spécialité par rapport à une autre, est l'objet qui nous interpelle dans ce qui suit.

Ce bref rappel autobiographique ne visait qu'à montrer que les intervenants sur les questions de l'emploi ou simplement ceux qui s'y intéressent ont toujours des informations générales mais utiles à donner. C'est par celles-là que nous avons choisi de commencer avant de nous

référer à des données factuelles et documentées.

Si on nous demande quels sont les secteurs économiques les plus employant ou quelles sont les spécialités de formation qui garantiront un emploi, nous allons dire a priori que le secteur de l'informatique ou des TIC en général est toujours demandeur de main d'œuvre qualifiée comme les techniciens en informatique, en réseaux et en maintenance des systèmes informatiques. Les spécialités qui nécessitent une bonne habileté pratique telles que soudeur et réparateur d'ascenseurs sont aussi très sollicitées. Mais, pas seulement celles-là, il y a également les métiers de l'artisanat dont les professionnels deviennent une denrée rare sur le marché, sans compter les métiers manuels et exigeant une bonne aptitude physique. Les bouchers, les cuisiniers et les conducteurs d'engins, ou encore les maçons sont tous très demandés dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord.

Suite à cette impression générale et à cette estimation superficielle, fruits de notre expérience professionnelle, voyons ce qui ressort d'une analyse approfondie. Celle que nous avons choisie s'appuie sur des références en la matière telle l'étude réalisée par l'IACE<sup>135</sup> en 2016 sur la base de deux enquêtes : une menée sur un échantillon de 400 entreprises et l'autre sur un échantillon de 10 000 jeunes. Cette étude essayait de répondre à plusieurs questions dont certaines sont directement liées à notre objet d'intérêt, telles que : À combien s'élève la demande d'emploi potentielle des entreprises ? Existe-t-il des postes effectivement vacants ? Y a-t-il un problème de qualité de la main d'œuvre ou un problème d'offre (pénurie) ? Comment les entreprises arrivent-elles à recruter ? Quel est le temps d'attente pour une première insertion ?

Dans son étude, l'IACE a procédé par des fiches sectorielles, au nombre de 19, dans lesquelles sont identifiés des métiers et des activités professionnelles appartenant à chaque secteur. Par rapport à ces métiers et activités, sont déterminés le nombre de postes vacants et les compétences sollicitées par les employeurs. Nous avons pris pour exemple la fiche du secteur du textile-habillement.

D'après la fiche sectorielle relative au textile-habillement en 2016 (**Fig. III.3**), le nombre total de postes vacants est de l'ordre de 17 300, représentant environ 12% de la vacance tous secteurs confondus, ce qui implique que les investissements de la FP dans ce secteur sont largement justifiés, d'où la présence de six CSFH<sup>136</sup> et deux CSFT<sup>137</sup> répartis sur le territoire hormis quelques CFA qui dispensent également des spécialités en textile-habillement en mode d'apprentissage. Par ailleurs, la durée de vacance des emplois en textile-habillement est relativement moyenne (cinq mois), ce qui signifie que les entreprises n'ont pas beaucoup de peine à trouver la main d'œuvre qualifiée pour les postes offerts. D'après la fiche, ce sont les ouvriers qualifiés des industries de process<sup>138</sup> qui sont les plus recherchés avec un nombre de 7 930 postes vacants, suivis des ouvriers qualifiés du textile et du cuir avec un nombre de 1 252 postes vacants. Donc, dans ce secteur, c'est la main d'œuvre correspondant au niveau de CAP qui est la plus demandée sur le marché du travail, ce que corrobore en quelque sorte le faible

---

<sup>135</sup> Institut Arabe des Chefs d'Entreprises. Rapport sur l'emploi en Tunisie. <http://www.iace.tn/wp-content/uploads/2017/01/Rapport-sur-lemploi-Partie-I.pdf> consulté le 20 janvier 2020.

<sup>136</sup> Centre Sectoriel de Formation en Habillement, à l'instar du CSFH de Manouba que nous avons pris dans l'échantillon de notre enquête sur le terrain. Les six CSFH se trouvent à Tunis, La Goulette, Manouba, Monastir, Benbla et Sfax.

<sup>137</sup> Centre Sectoriel de Formation en Textile. Les deux centres sont le CSFT de Bir El Kassaa à Ben Arous et le CSFT à Ksar Hlel à Monastir.

<sup>138</sup> Un process industriel est l'ensemble des opérations permettant de transformer des matières premières en biens de consommation : <https://www.france-industrie.pro/le-process-industriel/>, consulté le 20 janvier 2020.

apport de ce type d'entreprises en matière de conception et de créativité.

Le tableau ci-dessous (**Tab. III.3**) donne le classement de 27 professions parmi 49 étudiées, selon le nombre de postes vacants en 2016. Les deux figures suivantes (**Fig. III.4 et Fig. III.5**) présentent pour l'année 2016, respectivement les cinq premiers secteurs employant et les cinq premiers secteurs dégageant le plus de postes vacants.

<b>FICHE RELATIVE À L'INDUSTRIE DU TEXTILE-HABILLEMENT</b>	
<b>(présentant en particulier les postes qui y sont vacants en 2016)</b>	
<b>17289</b> Nombre de postes vacants actuellement	
	<b>5,2</b> Durée moyenne de la vacance (mois)
<b>11,90%</b> pourcentage du total des postes vacants	
<b>REPARTITION DES POSTES VACANTS ACTUELLEMENT SELON LES PROFESSIONS</b>	
<b>Profession</b>	<b>Nombre</b>
Ouvriers qualifiés de l'électricité et de l'électronique	42
Ouvriers qualifiés de la mécanique	125
Ouvriers non qualifiés des industries de process	5634
Ouvriers qualifiés des industries de process	7930
Ouvriers non qualifiés du textile et du cuir	668
Ouvriers qualifiés du textile et du cuir	1252
Ouvriers qualifiés de la maintenance	167
Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie	250
Ouvriers qualifiés de la manutention	125
Employés administratifs, comptables et financiers	334
Cadres des services administratifs, comptables et financiers	376
Attachés commerciaux, représentants et technico-commerciaux	334
Enseignants et Formateurs	52

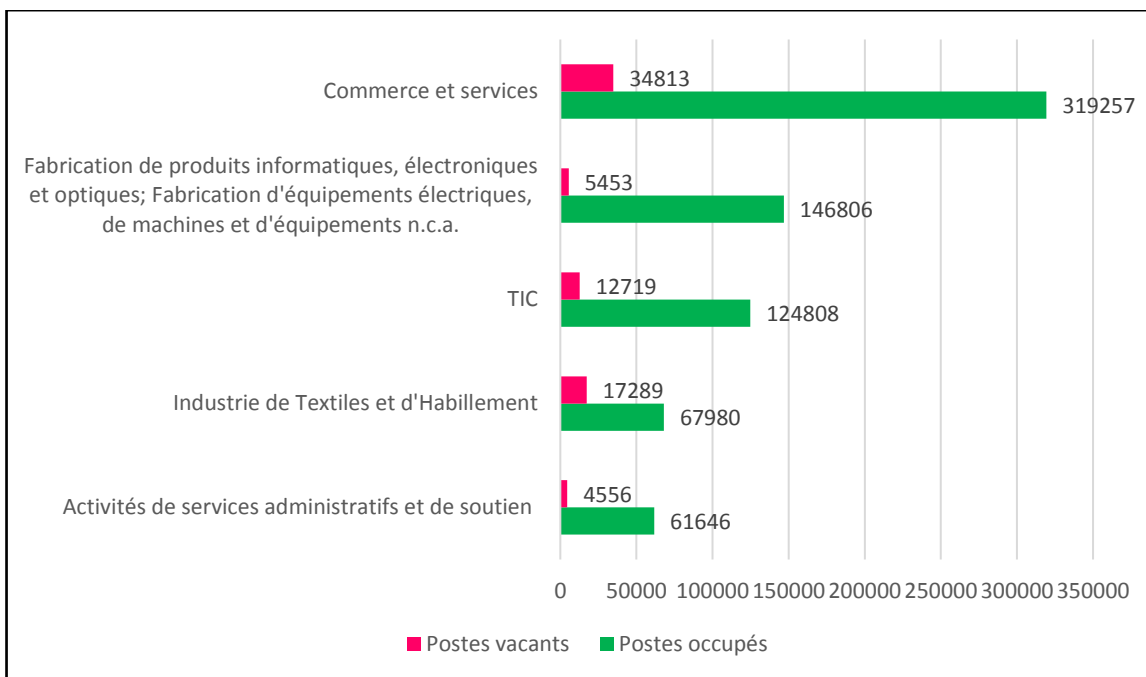
**Fig. III.3. Extrait de la fiche du secteur textile-habillement présentant les postes vacants par catégories en 2016 (IACE, 2017).**

Nous pouvons voir facilement que ce sont toujours les ouvriers qualifiés des industries de process, quel que soit le secteur d'activité, qui sont les plus demandés, avec un nombre qui avoisine en 2016 les 20 000 emplois vacants, dont 75% dans le secteur du textile-habillement. Viennent ensuite les ouvriers qualifiés de la mécanique avec un nombre d'environ 7 500

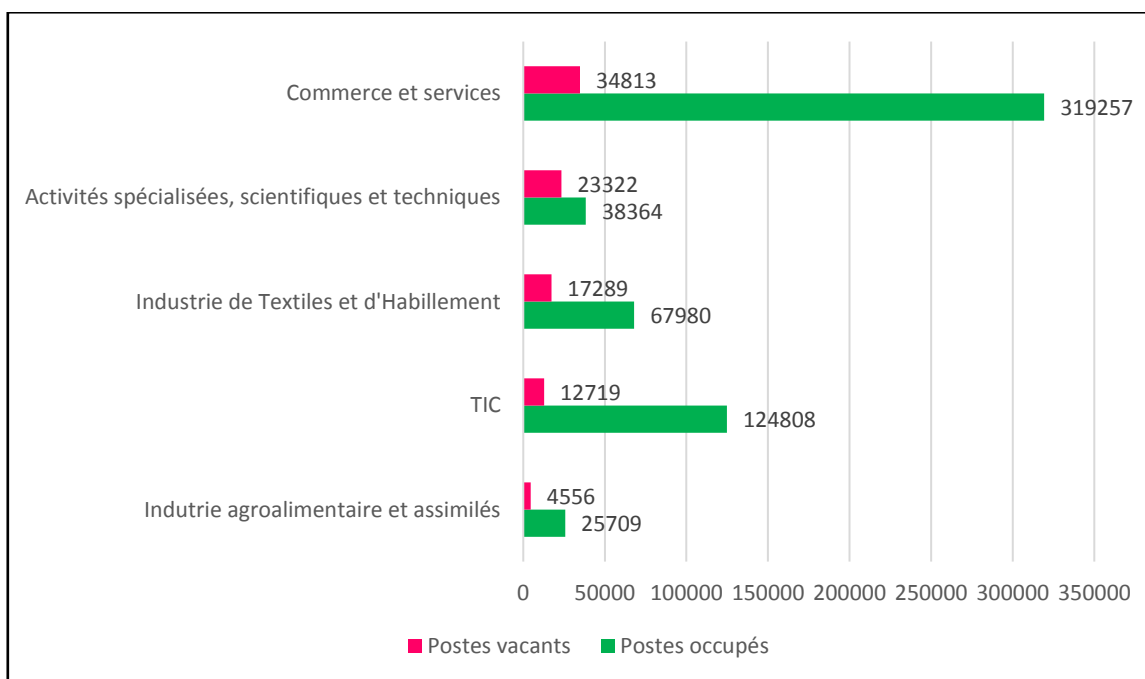
emplois vacants. D'après ces constats, nous pouvons dire que les secteurs industriels du textile-habillement, de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique auraient une capacité croissante d'absorption de la main d'œuvre qualifiée à condition que les entreprises concernées s'orientent davantage vers l'introduction de processus de travail favorisant la création de la valeur ajoutée.

<b>Rang</b>	<b>Poste de travail</b>	<b>Nombre</b>
<b>1</b>	Ouvriers qualifiés des industries de process	<b>19731</b>
<b>2</b>	Ouvriers non qualifiés des industries de process	<b>16471</b>
<b>3</b>	Attachés commerciaux, représentants et technico-commerciaux	<b>15951</b>
<b>4</b>	Ouvriers qualifiés de la maintenance	<b>15812</b>
<b>5</b>	Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie	<b>12349</b>
<b>6</b>	Employés administratifs, comptables et financiers	<b>10258</b>
<b>7</b>	Ouvriers qualifiés de la mécanique	<b>7446</b>
<b>8</b>	Ingénieurs TIC	<b>7131</b>
<b>9</b>	Ouvriers qualifiés de la manutention	<b>6899</b>
<b>10</b>	Ouvriers non qualifiés de la mécanique	<b>4650</b>
<b>11</b>	Médecins et assimilés	<b>3819</b>
<b>12</b>	Ouvriers qualifiés de l'électricité et de l'électronique	<b>3635</b>
<b>13</b>	Techniciens TIC	<b>3533</b>
<b>14</b>	Cadres des services administratifs, comptables et financiers	<b>2934</b>
<b>15</b>	Ouvriers qualifiés du textile et du cuir	<b>2318</b>
<b>16</b>	Ouvriers qualifiés du bâtiment, des travaux publics, du béton et de l'extraction	<b>1959</b>
<b>17</b>	Ouvriers non qualifiés du bâtiment, des travaux publics, du béton et de l'extraction	<b>1484</b>
<b>18</b>	Employés et agents de maîtrise de la restauration	<b>1380</b>
<b>19</b>	Ouvriers non qualifiés de l'électricité et de l'électronique	<b>1338</b>
<b>20</b>	Enseignants et Formateurs	<b>1059</b>
<b>21</b>	Ouvriers non qualifiés du textile et du cuir	<b>845</b>
<b>22</b>	Personnels d'études et de recherche	<b>610</b>
<b>23</b>	Cadres du bâtiment et des travaux publics	<b>581</b>
<b>24</b>	Cadres des transports et de la logistique	<b>493</b>
<b>25</b>	Techniciens et cadres de l'agriculture	<b>248</b>
<b>26</b>	Conducteurs d'engins du bâtiment et des travaux publics	<b>65</b>
<b>27</b>	Ouvriers non qualifiés de la manutention	<b>50</b>

**Tableau III.3. Nombre de postes vacants par profession en 2016 (d'après IACE, 2017).**



**Fig. III.4. Les cinq premiers secteurs employant en 2016 (source : enquête emploi IACE 2016).**



**Fig. III.5. Les cinq premiers secteurs dégageant des postes vacants en 2016 (Source : enquête emploi IACE 2016).**

Maintenant, par rapport à l'estimation générale avancée au début de cette section, nous voyons effectivement que les métiers de l'informatique et globalement du secteur des TIC sont dans les deux listes des tops cinq. Ils sont respectivement classés troisième en termes de nombre de postes d'emplois occupés et quatrième en termes de postes vacants. Or, le nombre de postes de techniciens TIC vacants estimés en 2016 à 3 533 représenterait au moins une centaine de groupes de 35 apprenants à former annuellement. Il y aurait donc lieu de renforcer la formation des jeunes dans ce secteur. De même d'après les figures (**Fig. III.4 et Fig. III.5**) et le tableau



III.3 ci-dessus, les métiers de boucher et de cuisinier sont demandés puisque dans le secteur de l'industrie agroalimentaire et assimilés, il y a plus de 10 000 postes vacants, sans compter les besoins de ces professions sur le marché du travail international, que nous étudierons ci-après. D'ailleurs, c'est aussi le cas des métiers de conducteur d'engins ou maçon qui n'apparaissent pas dans les deux figures (**Fig. III.4 et Fig. III.5**), mais nous les trouvons dans le tableau III.3 ainsi que leur sollicitation à l'étranger. En effet, le nombre de postes vacants seulement sur le marché local pour la catégorie « ouvriers qualifiés du bâtiment, des travaux publics, du béton et de l'extraction » est de l'ordre de 1 959 auquel nous pouvons ajouter la catégorie des ouvriers non qualifiés estimée à 1 484. Celui de la catégorie « employés et agents de maîtrise de la restauration » est égal à 1 380. Ce qui confirme que ce type de spécialités que nous recommandons aux jeunes est assez sollicité à l'échelle nationale sinon à l'étranger.

Avant de passer au revers de la médaille et d'évoquer les secteurs économiques en veilleuse en particulier du point de vue création d'emploi, arrêtons-nous sur le secteur du commerce et services, qui occupe la tête des deux listes. D'une part, c'est le plus employant avec 319 257 postes occupés, et d'autre part c'est lui qui dégage le plus grand nombre de postes vacants estimé à 34 813. Ce résultat vient confirmer la caractéristique du marché du travail tunisien que nous mentionnions ci-avant, qui est la prédominance du secteur du tertiaire (commerce et services) sur les secteurs de l'industrie et de l'agriculture.

Du point de vue régional, l'étude de l'IACE n'a pas appréhendé directement la situation de l'emploi dans les régions, mais elle l'a fait indirectement via l'analyse du temps d'attente pour combler une offre d'emploi, en supposant que plus ce temps est élevé, plus la disponibilité du profil demandé est faible. Toutefois, elle ne donne aucune statistique sur le nombre d'emplois créés ni même ceux occupés dans une région, ce qui aurait permis de faire une comparaison telle que celle que nous avons faite pour les années 2018 et 2019 dans le paragraphe III.1.1.1 concernant les entreprises créées. Cependant ce que fait ressortir l'étude de l'IACE pour l'année 2016 concernant le temps d'attente est révélateur d'un aspect particulier du chômage notamment dans les régions de l'intérieur ou de l'Ouest de la Tunisie puisque :

« Les trois régions les moins pénalisées sont, comme attendu, celles appartenant au Grand Tunis (Ariana, Ben Arous et Tunis), alors que celles qui sont le plus pénalisées sont aussi, comme attendu, Kairouan (24 mois), Gabès (18 mois), Kasserine (11 mois), Gafsa (9 mois) et celles, moins attendues, comme Sousse (9 mois), Sfax (9 mois) et Monastir (8 mois). Par contre le temps d'attente à La Manouba (4.7 mois) est plus élevé qu'au Kef (4 mois), Jendouba (4 mois) ou Béja (3 mois) » (IACE, 2017 : p 13).

Il s'agit de la relation entre la disponibilité des qualifications par rapport à l'offre d'emploi. Autrement dit, s'il se trouve un nombre d'emplois vacants à Kairouan ou à Kasserine par exemple, il n'est pas rapidement comblé, ce qui accentue le taux de chômage dans ces régions de l'Ouest. Ce n'est pas le cas pour Tunis ou Sousse, deux régions comptées comme faisant partie de l'Est.

Enfin, en ce qui concerne les compétences sollicitées par les employeurs, bien que l'étude de l'IACE se soit intéressée plutôt à la population des diplômés du supérieur, nous pouvons l'extrapoler aux différents niveaux des nouvelles recrues dans les entreprises car d'après cette étude, la nature du diplôme, qu'il soit de l'enseignement supérieur ou de la FP, n'est pas ce que recherchent les recruteurs. Ce sont les compétences qui font la différence entre les candidats

aux postes vacants.

Suite à une analyse sectorielle, l'étude a montré que les entreprises cherchent chez les demandeurs d'emploi

« les compétences informatiques/travail d'équipe ainsi que la capacité d'intégration dans la stratégie de l'entreprise [...]. Les activités spécialisées, scientifiques et de soutien se distinguent tout naturellement des autres par une exigence de maîtrise de la langue anglaise » (**op. cit. p. 11**).

Nous reviendrons avec plus de détails à cette question des compétences recherchées par les entreprises dans notre partie expérimentale.

### **III.1.2.2. Les secteurs économiques en veillesse**

La même étude de l'IACE montre qu'en termes de postes d'emploi occupés en 2016, les secteurs les moins employant sont par ordre décroissant : l'industrie automobile et d'autres matériels de transport ; l'enseignement, la santé humaine et l'action sociale ; l'industrie chimique et pharmaceutique ; l'industrie du cuir et de la chaussure. Réunis, ces secteurs emploient 4,5% de personnes employées et constituent 1,5% de vacances d'emplois dans le secteur privé. Ils présentent respectivement si l'on couple le nombre de postes vacants et le nombre de postes occupés, les couples suivants : (308, 462) ; (2 285, 3 477) ; (1 824, 4 816) et (1 332, 6 427) (**op. cit. p. 15**).

Quand on analyse ces chiffres, on n'est guère surpris de la situation du secteur de l'enseignement, de la santé humaine et de l'action sociale, dans lequel le privé n'a pas encore atteint les chiffres du secteur public. Les faibles valeurs du secteur de l'industrie automobile et d'autres matériels de transport s'expliquent par le faible taux d'industrialisation dans ce secteur qui se contente généralement des activités d'assemblage et de commercialisation des véhicules qui ne nécessitent pas trop de main d'œuvre. C'est seulement le secteur du cuir et de la chaussure qui connaît des difficultés puisque le nombre de postes occupés est relativement faible par rapport à ceux enregistrés dans les années précédentes. Ceci a d'ailleurs des répercussions sur le remplissage des centres sectoriels de formation en industries du cuir et de la chaussure qui devient de plus en plus faible à cause du maigre besoin en qualifications exprimé par les entreprises. Nous revenons à l'analyse de la situation des deux derniers secteurs : mécanique auto et cuir et chaussure dans le sous-chapitre suivant relatif au monde de la formation, à propos notamment de la correspondance entre besoins économiques et préparation des qualifications.

Cependant, hormis ce problème de cessation des besoins en qualifications dans un secteur déterminé, d'autres secteurs connaissent d'autres problèmes qui ont des retombées sur leur capacité à préserver les emplois occupés et à créer des postes nouveaux.

### **III.1.2.3. Problèmes d'emploi**

Le rapport de l'ITCEQ<sup>139</sup> mentionné ci-avant, indique que, pour l'ensemble des secteurs économiques

« plusieurs facteurs ont été à l'origine du ralentissement de la création d'emploi salarié dans le secteur privé durant la dernière période [2015-2016]. D'une part, l'instabilité sociale, politique et

---

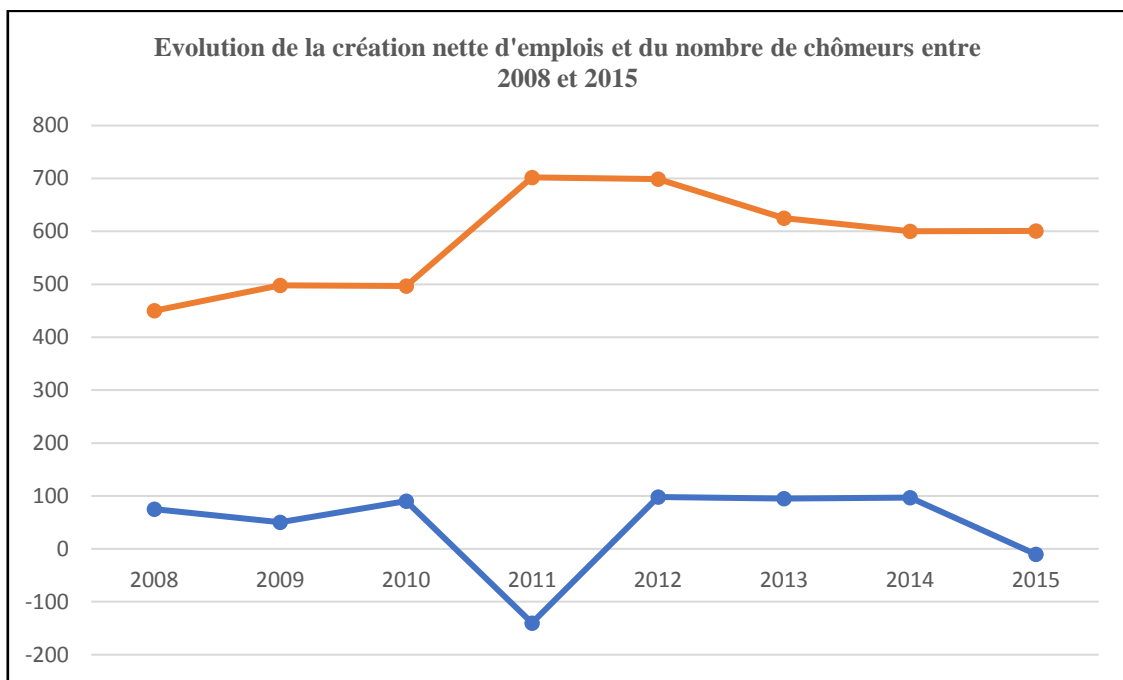
<sup>139</sup> Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives.

économique en plus de l'insécurité ont donné lieu à un environnement défavorable à l'investissement national et étranger. D'autre part, l'accroissement négligeable des richesses créées a constitué une contrainte à la création d'emplois. » (Kthiri, 2016 : p. 18).

Mais ce sont surtout quelques secteurs qui connaissent des problèmes spécifiques de stagnation d'emploi ou d'activité, de difficulté de recrutement et de licenciement de personnel, ce qui a engendré dans plusieurs cas des programmes de restructuration des entreprises concernées.

La stagnation de l'emploi est le résultat de la très faible création d'emplois par rapport à la demande. D'après le rapport de l'ITCEQ et la figure (Fig. III.6), « Entre 2006 et 2015, la création nette d'emplois en moyenne annuelle est égale à 63 mille emplois » (op. cit. p. 15) et cela

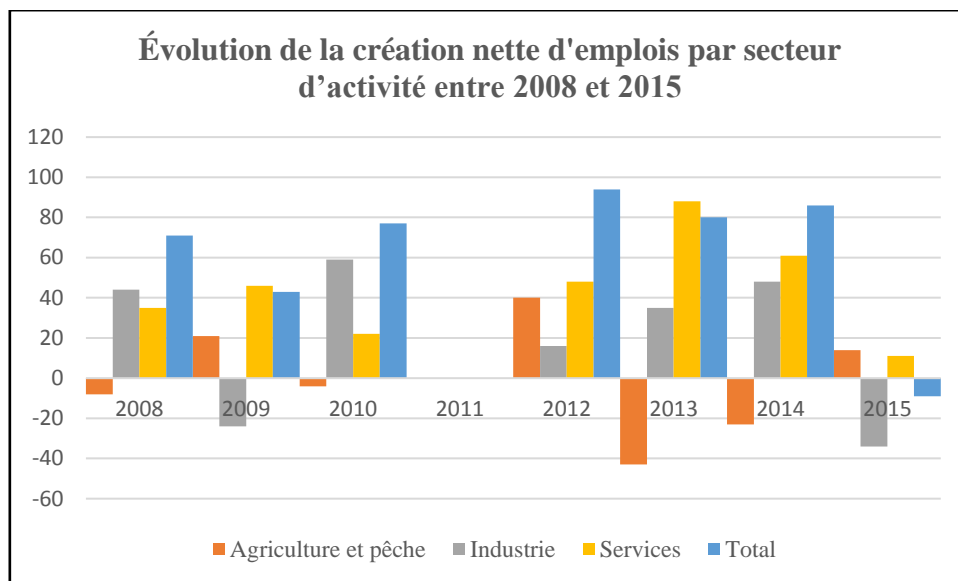
« résulte en particulier du ralentissement de l'activité des secteurs touristiques et des industries mécaniques et électriques à cause des attentats de terroristes, de l'instabilité politique et du fléchissement de la demande extérieure » (op. cit. p. 16).



**Fig. III.6. Évolution de la création nette d'emplois (en bleu) et du nombre de chômeurs (en rouge) entre 2008 et 2015 (en milliers) (d'après Kthiri, 2016).**

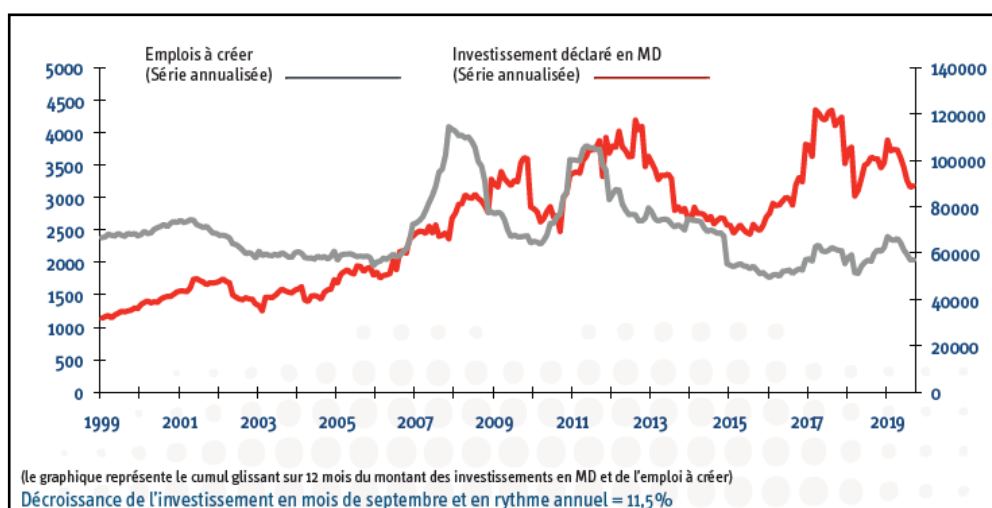
Le secteur du tourisme et hôtellerie, malgré une légère amélioration à partir de 2018, a souffert de problèmes de saisonnalité et de qualification du personnel. Cependant, durant l'année 2019 où nous rédigeons cette thèse, le secteur a commencé à reprendre sa dynamique, avec l'accueil en Tunisie cette année-là, d'un nombre de touristes dépassant les neuf millions et demi.

Le secteur manufacturier connaît des difficultés à cause de la renonciation des promoteurs à l'industrialisation, parce qu'elle ne pouvait résister à la concurrence des produits et articles finis importés. De plus, le climat instable des affaires a poussé plusieurs promoteurs étrangers à quitter la Tunisie ces dernières années, en particulier les entreprises possédant de grandes chaînes de fabrication ou de montage dans les industries électriques et mécaniques.



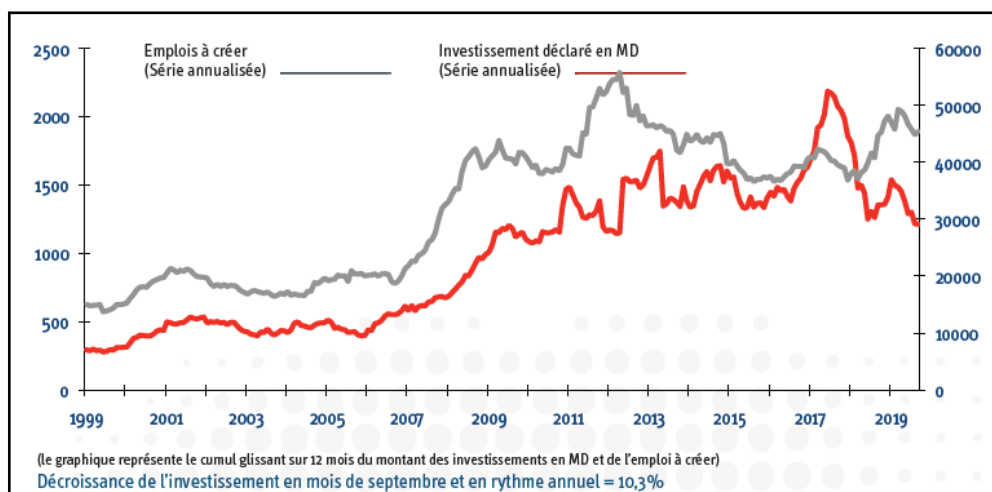
**Fig. III.7. Évolution de la création nette d'emplois par secteur d'activité entre 2008 et 2015 (en milliers) (d'après Kthiri, 2016).**

Globalement, sur les trois secteurs agriculture-pêche, industrie et services, la figure (Fig. III.7) (op. cit. p. 17) montre en particulier qu'à partir de 2015, suite à la baisse générale (notamment dans l'industrie, environ 30%) de l'activité économique dans le pays, la création d'emplois est négative. Les deux graphiques de l'APII<sup>140</sup>, repris dans les figures ci-dessous (Fig. III.8 et Fig. III.9) (APII, 2019) montrent l'évolution en termes d'investissement et de création d'entreprises depuis 1999 pour les secteurs de l'industrie et des services. Nous constatons une régression avérée durant la période de 2013 à 2019 entrecoupée d'une légère amélioration en 2018.



**Fig. III.8. Évolution des investissements et de la création des emplois dans l'industrie depuis 1999 (APII, 2019).**

<sup>140</sup> Agence de Promotion de l'Industrie et de l'Innovation.



**Fig. III.9. Évolution des investissements et de la création des emplois dans les services depuis 1999 (APII, 2019).**

De même, d'après les tableaux (**Tab. III.4 et Tab. III.5**) ci-dessous, la tendance à la régression se confirme dans les deux secteurs de 2018 à 2019, ainsi que la progression enregistrée en 2018 par rapport aux années précédentes.

Les chiffres relatifs aux sous-secteurs de l'industrie pendant les années 2018 et 2019 n'ont pas connu de progression notable depuis la situation constatée par l'ITCEQ en 2015. Seul le sous-secteur du textile et de l'habillement commence à reprendre sa courbe croissante.

<b>Investissement déclaré dans l'industrie</b>			
	<b>9 mois de 2018</b>	<b>9 mois de 2019</b>	<b>Évolution %</b>
<b>Total Industrie (en MD)</b>	<b>2763,8</b>	<b>2161,4</b>	<b>-21,8</b>
<b>Répartition par secteur</b>			
Industries Agroalimentaires	753,9	517,2	-31,4
Matériaux de construction	446,2	360,9	-19,1
Industries Mécaniques et électriques	604,1	604,2	0,0
Industries Chimiques	289,7	292,7	1,0
Industries du Textile et habillement	83,8	115,6	38,0
Industries du Cuir et chaussures	32,1	7,4	-77,0
Industries diverses	554	263,4	-52,5

**Tableau III.4. Évolution des investissements dans le secteur de l'industrie en 2018 et 2019 (APII, 2019).**

	<b>9 mois de 2018</b>	<b>9 mois de 2019</b>	<b>Évolution %</b>
<b>Total services (en MD)</b>	<b>1037,6</b>	<b>674,2</b>	<b>-35,0</b>

**Tableau III.5. Evolution des investissements dans le secteur des services en 2018 et 2019 (d'après APII, 2019).**

### III.1.3. Marché du travail à l'étranger : opportunités offertes aux Tunisiens

Après la révolution de 2011 et la hausse du taux de chômage en particulier chez les jeunes, la composante du placement de la main d'œuvre à l'étranger est devenue un axe à part entière dans les plans et politiques de l'emploi en Tunisie. Le Ministre en place en 2014 déclarait :

« La mobilité de la main d'œuvre en vue de l'ouverture sur les marchés extérieurs de l'emploi constitue une autre piste à explorer pour faire face à la pression croissante que connaît le marché du travail tunisien. » (El Amouri, 2014).

Dans ce cadre, le MFPE a ouvert des bureaux d'emploi en France et au Qatar<sup>141</sup> pour placer les travailleurs tunisiens possédant les compétences demandées et prévoit d'ouvrir d'autres bureaux en Arabie Saoudite et en Libye. Cet effort du MFPE vient appuyer les efforts de l'agence tunisienne de la coopération technique (ATCT) qui gère une base de données de milliers de Tunisiens possédant au moins une expérience professionnelle de deux ans et désireux de travailler à l'étranger.

Mais, avant d'étudier les opportunités de travail à l'étranger offertes aux Tunisiens qui désirent mettre leurs compétences au service d'entreprises à l'extérieur de la Tunisie, nous allons situer d'abord le marché local du travail dans l'espace africain, puis faire des comparaisons avec des pays dont la situation économique est plus ou moins proche de celle de la Tunisie afin d'estimer les perspectives d'emploi des Tunisiens en Afrique.

#### III.1.3.1. Caractéristiques de l'emploi dans les pays africains et position de la Tunisie

Une étude récente de la BAD (BAD, 2018), s'est intéressée à plusieurs caractéristiques du marché du travail en Afrique, en particulier celles que nous énumérons ci-dessous :

- Précarité de l'emploi : L'OIT<sup>142</sup> définit la main d'œuvre occupant un emploi précaire comme la somme des travailleurs indépendants et des travailleurs familiaux. Le taux de l'emploi précaire en Tunisie en 2018 : 20%, est parmi les plus faibles d'Afrique. Au Maroc, il est de 50%, et en Côte d'Ivoire de 75%.
- Faible croissance annuelle de l'emploi : Dans la majorité des pays africains, le taux de croissance annuelle de l'emploi ne dépasse pas les 3%. En Tunisie, ce taux était de 3%<sup>143</sup> en 2018 et de 1,8% en 2019.
- Participation élevée de la population active âgée de 15 à 24 ans : L'Afrique se caractérise par un taux élevé de jeunes (15 à 24 ans) dans sa population active qui dépasse les 65%. Ce taux en Tunisie était de 47,6% en 2018 (Tab. III.6).
- Informalité de l'emploi : Le taux de l'emploi informel dans les pays africains est élevé. L'Éthiopie, le Mali et la Zambie viennent en tête avec 80%, puis le Maroc avec un taux d'environ 50%. La Tunisie a un taux d'informalité d'environ 33%. L'étude de la BAD fait

<sup>141</sup> D'après l'article du ministre El Amouri « Relever les défis de l'emploi en dix mois ...! » paru en 2014. <https://www.leaders.com.tn/article/15671-relever-les-defis-de-l-emploi-en-dix-mois>, consulté le 20 janvier 2020.

<sup>142</sup> L'Organisation Internationale du Travail.

<sup>143</sup> Nous avons calculé ce taux à partir de croisement des données de l'APII sur le nombre d'emplois créés en 2018 et 2019 avec le nombre d'habitants de la population active occupée en 2018 et 2019 à partir des données de l'INS d'après son site [www.ins.tn](http://www.ins.tn), consulté le 20 janvier 2020.

ressortir que le taux d’informalité est plus élevé dans les pays où le taux de chômage est le plus bas.

- Piètre qualité de l’emploi : Le marché africain du travail se caractérise par l’abondance d’emplois de mauvaise qualité et de sous-emplois qui sont liés au temps de travail ou à l’invisibilité, c’est-à-dire les emplois à très faibles revenus, peu productifs et exigeant peu de compétences. Nous reviendrons sur ces sous-emplois à l’occasion de l’analyse du passage des apprenants dans les entreprises ou pour y effectuer leurs stages professionnels dans le cadre de la formation en alternance ou par apprentissage.
- Faible participation des femmes : Les femmes africaines se distinguent par les occupations ménagères qui caractérisent le rôle de femme au foyer. L’étude de la BAD affine la réflexion sur ce sujet avec le concept de « femmes disparues sur le marché du travail » (**op.cit. p. 110**) qui représente en le simplifiant, le nombre théorique de femmes censées pouvoir appartenir à la population active occupée. Dans le tableau (**Tab. III.7**) ci-dessous, nous remarquons la perte d’environ 1,3 millions de femmes tunisiennes qui auraient pu faire gagner beaucoup à la Tunisie en termes de croissance économique. Nous avons-nous-même observé ce manque à gagner dans la variable « profession de la mère » que nous avons introduite dans le questionnaire de notre enquête de terrain et que nous analyserons dans le chapitre relatif à l’étude expérimentale.

<b>Taux de participation en Afrique du Nord en 2018</b>		
<b>Pays</b>	<b>Ratio emploi/population, 15<sup>+</sup></b>	<b>Taux de participation à la population active, 15<sup>+</sup></b>
<b>Algérie</b>	37,2	43,9
<b>Égypte</b>	42,4	49,8
<b>Libye</b>	44,2	53,5
<b>Mauritanie</b>	44,5	47,7
<b>Maroc</b>	44,3	49,2
<b>Tunisie</b>	<b>39,6</b>	<b>47,6</b>
<b>Afrique du Nord</b>	41,6	48,4
<b>Afrique</b>	<b>59,6</b>	<b>65,9</b>

**Tableau III.6. Taux de participation des jeunes à la population active en Tunisie en 2018 (d’après BAD, 2018).**

<b>Nombre estimé de femmes disparues sur les marchés du travail africains, 2018</b>						
<b>Tranche d'âge</b>						
	<b>Plus de 15 ans</b>	<b>15-24</b>	<b>25-34</b>	<b>35-44</b>	<b>45-54</b>	<b>55-64</b>
<b>Égypte</b>	15710	894	4452	3854	2322	657
<b>Algérie</b>	5974	477	1463	1434	996	-108
<b>Mauritanie</b>	4903	501	1403	1300	573	117
<b>Tunisie</b>	1271	38	202	396	352	-16
<b>Maroc</b>	151	-26	-56	-7	15	20
<b>Ethiopie</b>	1401	-36	20	239	289	357
<b>Nigéria</b>	-13800	-2749	-8134	-4322	-1555	-284
<b>Afrique</b>	-7252	-7533	-8187	481	2333	716

**Tableau III.7. Nombre de femmes absentes (en milliers) dans la population active en Tunisie en 2018 (d'après BAD, 2018).**

Cette image du marché du travail en Tunisie et cette brève comparaison avec la situation des emplois en Afrique vont nous permettre à présent d'orienter notre étude sur les horizons ouverts aux Tunisiens par le marché international, à commencer par l'Afrique, les pays du Golfe et l'Asie jusqu'à l'Amérique du Nord, en passant évidemment par l'Europe. Notre précédent aperçu sur le marché africain va nous servir, entre autres, à estimer la concurrence des autres Africains avec les Tunisiens pour décrocher un emploi dans les destinations asiatiques, européennes et américaines concernées.

### **III.1.3.2. Opportunités offertes aux Tunisiens à l'étranger**

L'évocation dans cette section des opportunités offertes aux Tunisiens sur le marché du travail international répond à deux objectifs : couvrir toutes les facettes de l'emploi à l'échelle locale, nationale et internationale, et mettre en valeur l'utilité d'un CNC pour les questions de mobilité et de reconnaissance des qualifications.

S'agissant des perspectives d'emploi, le site de l'ATCT<sup>144</sup> nous apprend que les pays qui offrent aux Tunisiens des opportunités de travail dans leurs entreprises sont principalement le Canada et les pays du Golfe : Arabie Saoudite, Qatar, Koweït, Émirats Arabe-Unis, Sultanat d'Oman. Pour le Canada, les profils demandés sont des ingénieurs et des techniciens en mécanique, électricité et informatique ainsi que des aides-soignants. Pour les pays du Golfe ce sont des enseignants, des entraîneurs, des médecins et des personnels paramédicaux.

Devant cette panoplie d'offres, nous estimons que la comparabilité des profils demandés par les pays recruteurs avec les profils tunisiens disponibles est cruciale pour fixer les postes et les rémunérations. Le recours au CNC paraît inéluctable, d'une part pour que les politiques de

<sup>144</sup> Agence Tunisienne de Coopération Technique. Site web [www.atct.tn](http://www.atct.tn), consulté le 8 février 2020.



préparation des qualifications prennent en considération ces types de besoins en compétences à l'international et ne restent pas prisonnières d'une vision locale, d'autre part, pour que ces qualifications puissent être positionnées et référencées par rapport à chacun des cadres nationaux des certifications des pays concernés.

## **III.2. Monde de la formation**

Dans le premier chapitre nous avons esquissé l'histoire de la FP en Tunisie depuis ses premiers siècles jusqu'aux premières décennies du XXI<sup>ème</sup> siècle. Dans le présent sous-chapitre nous allons continuer à parler de la formation en Tunisie d'une façon générale, et particulièrement de la FP, en mettant l'accent sur les décisions politiques qui l'ont concernée, la morphologie du dispositif national en termes d'acteurs, institutions et partenaires, et les modes de gestion, de gouvernance et d'assurance qualité qui ont caractérisé le fonctionnement de son système. Nous n'oublierons pas dans ce cadre d'étudier la façon dont la CNQ, en tant que mécanisme de régulation des qualifications, a été prise en considération.

En effet, ce sous-chapitre constitue le pendant du sous-chapitre relatif au monde du travail, en particulier la section réservée aux besoins en qualifications. Il a pour but d'analyser la pertinence et l'efficacité de l'effort et de la politique de formation dans la réponse aux exigences du marché de l'emploi en compétences et qualifications. Nous allons étudier cette réponse en tenant compte de plusieurs aspects : social, économique, culturel, régional, stratégique, etc. Mais, nous verrons qu'en fin de compte, à travers les politiques adoptées, c'est surtout l'équilibre entre le social et l'économique qui est recherché.

Notre étude du monde de la formation en Tunisie, intégrera notamment la carte de la FP, les différents secteurs et spécialités de formation ainsi que l'organisation du système de la formation en termes de gouvernance, de stratégie et d'assurance qualité.

### **III.2.1. Politique de la formation**

En tant que témoin et acteur du dispositif national de la FP, nous avons vécu trois époques caractérisées par trois stratégies ou politiques adoptées par l'État tunisien. En fait, le terme « stratégie » l'emportait sur le terme « politique ». Il s'agissait d'un choix terminologique fait par le décideur pour éviter la connotation politique liée aux partis ou au gouvernement. De plus, l'usage du terme « stratégie » était généralement suivi de l'adjectif « nationale » pour montrer la portée de l'action, ce qui dénote l'importance donnée au secteur de la FP tout au long de l'application de ces trois stratégies successives. Mais, comme nous le verrons ci-après, chaque fois, c'est cette mise en application qui a fait défaut.

En effet, comme nous l'avons amplement développé dans le premier chapitre, la première époque a été celle de l'application du programme MANFORME de 1996 à 2010. Nous y reviendrons dans ce chapitre pour analyser les caractéristiques de la politique adoptée et faire la liaison avec les deux autres qui l'ont suivie, sachant que cette période de MANFORME a été la plus longue et la plus riche en termes d'éléments de conception et d'ancrage juridique et institutionnel du dispositif. Les deux autres époques sont la période située entre l'amont et l'aval

de la révolution et qui correspond au retour du département de la FP au ministère chargé de l'emploi en 2010, puis celle qui a va de décembre 2013, date de l'approbation d'une stratégie nationale portant sur la réforme de la FP, jusqu'à aujourd'hui.

### **III.2.1.1. La politique dictée par le programme MANFORME**

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons décrit le programme MANFORME en termes d'objectifs et de réalisations, mais dans ce troisième chapitre, et précisément dans ce sous-chapitre relatif au monde de la formation en Tunisie, nous y revenons pour mettre en exergue la politique qui l'a généré. En effet, ce programme important dans son volume budgétaire et dans ses objectifs stratégiques, s'est basé sur une politique de pilotage du dispositif de la FP par la demande du marché du travail qui s'est appliquée à répondre aux exigences de l'économie au détriment du caractère social que doit ou peut avoir la FP.

Cette politique client-fournisseur a fait des entreprises économiques les clients privilégiés du dispositif de la FP et son rendement fut mesuré par rapport au degré d'adéquation de son offre de qualifications à la demande du marché du travail, et à la satisfaction de ses besoins en compétences et qualifications. Toutefois, bien que la mise en œuvre de cette politique ait bien démarré et évolué durant les premières années grâce à l'application de l'APC et de la formation avec l'entreprise, plusieurs facteurs sont entrés en jeu pour limiter son succès et empêcher sa pérennisation, dont ceux, évoqués auparavant, de la recherche de solutions techniques compliquées aux problèmes de définition des normes de formation et de certification des compétences et le mauvais dimensionnement des capacités du dispositif à l'application de la formation par alternance, dû à la non prise en compte de la typologie des entreprises et de leur capacité à former des apprenants selon les standards de qualité.

En plus de cette faiblesse de la mise en œuvre de l'APC et des adjuvants censés la soutenir comme le mode de formation avec l'entreprise<sup>145</sup> et l'implantation de la démarche qualité, le pilotage du dispositif par la demande des entreprises a influencé les choix stratégiques en termes de création des centres de formation, ce qui s'est traduit par la dominance de l'approche sectorielle au détriment d'une approche socio-économique qui aurait pu éviter un problème que nous analyserons dans une section ultérieure, celui de la concentration des centres sectoriels de FP (CSF) dans certaines régions<sup>146</sup> au détriment d'autres qui restaient démunies de tout établissement de formation. Ce dernier problème aura non seulement aggravé le manque de qualifications dans les régions vulnérables de l'intérieur dites aussi de l'Ouest – ce qu'ont confirmé les statistiques que nous avons citées dans le sous-chapitre précédent – mais aussi accentué le sentiment que les meneurs de cette politique fermaient les yeux sur les besoins sociaux de ces régions puisqu'ils n'y prévoyaient pas la construction d'établissements de formation lorsqu'il n'y avait pas d'entreprises économiques sur leur territoire ou à proximité. Et ces régions ont été en proie à des problèmes sociaux tels que le chômage des jeunes, l'exode rural et l'émigration. Même la construction d'autres types de centres dits polyvalents ou centres de formation et d'apprentissage (CFA), ou encore de centres de formation et de promotion du travail indépendant (CFPTI) n'a pas été en mesure de satisfaire les besoins sociaux de ces

---

<sup>145</sup> Nous rappelons que le mode de formation avec l'entreprise désigne à la fois le mode de formation en alternance et le mode de formation par apprentissage.

<sup>146</sup> Voir ci-après la carte de la formation professionnelle en Tunisie.

régions vulnérables, à cause de la préoccupation prédominante de satisfaire exclusivement les besoins des entreprises.

Nous terminons cet aperçu consacré à la politique de formation rattachée au programme MANFORME par le constat d'un autre point de faiblesse de l'approche sectorielle imposée dans certaines régions, c'est l'absence de liens évidents du secteur économique qu'on choisissait d'implanter à travers la création d'un centre de FP avec les activités économiques installées dans ces régions. Les exemples ne manquent pas, tels que la construction d'un CSF des métiers du tertiaire à Siliana et l'absence d'un tel centre à Sfax, sachant l'envergure du secteur des services dans cette dernière région par rapport à la première. Ceci va nous amener à soulever le problème de l'équilibre de la carte de la FP en Tunisie que nous évoquerons dans les paragraphes qui suivent.

### **III.2.1.2. La politique adoptée en 2009**

Cette politique a au moins trois caractéristiques. D'abord, elle a coïncidé avec le cinquième mandat présidentiel du régime déchu à la suite de la révolution de 2011. Par conséquent, elle se présentait sous la forme d'un programme sectoriel relatif à la composante FP, intégré dans le programme électoral présidentiel global 2009-2014. Cette politique ou stratégie de la FP ne rompait pas avec les objectifs stratégiques de MANFORME, mais les consolidait en clarifiant davantage le mécanisme institutionnel de partenariat avec les entreprises économiques et les fédérations professionnelles et en considérant que la FP avait essentiellement trois clients : les entreprises, les demandeurs de formation et les régions.

La deuxième caractéristique de cette politique initiée en 2009, était sa déclinaison opérationnelle à travers un nouvel organigramme<sup>147</sup> du département de la FP au sein du ministère de l'éducation et de la formation. Cet organigramme renfermait alors une direction générale des services destinés aux demandeurs de formation et une direction générale des services de formation destinés aux entreprises.

Enfin, la troisième caractéristique de cette politique est qu'elle est devenue mort-née dès lors que cette configuration institutionnelle a été coupée du ministère de l'éducation pour être confiée de nouveau au ministère chargé de l'emploi en gardant le même organigramme relatif aux structures de la formation sans prévoir des interconnexions avec les structures centrales de l'emploi.

D'autre part, c'est durant ce troisième passage<sup>148</sup>, qu'elle a commencé à s'affaiblir notamment à cause des retombées de la révolution du peuple tunisien fin 2010 et début 2011. Cependant durant la période 2011-2013, les responsables au sein du ministère de la FP et de l'emploi (MFPE) ont voulu l'adapter en clarifiant davantage les rôles des trois clients du dispositif, à savoir les jeunes, les entreprises et les régions. Mais le jugement porté sur cette politique fin 2013 était négatif comme nous le lisons dans le rapport de l'ETF qui constate que :

« malgré des innovations multiples et un consensus général favorable, le système de formation professionnelle n'attire qu'une petite partie des jeunes et ne répond pas aux besoins de l'économie et de la société » (ETF, 2014 : p. 20)

<sup>147</sup> Décret n°2009-3779 du 21 décembre 2009 relatif à l'organisation du ministère de l'éducation et de la formation.

<sup>148</sup> Troisième passage succédant à un premier passage au MFPE de 1990 à 2003 et à un deuxième passage au MEF de 2003 à 2009.

sans parler de son oubli des régions. Pour ce dernier client (les régions), un travail a été développé dans le but d'atténuer les pressions énormes exercées sur l'État en général et sur le ministère chargé de l'emploi en particulier, par les populations des régions vulnérables qui protestaient contre leur marginalisation et réclamait leur droit à des emplois décents préservant leur dignité. C'est ainsi qu'à partir de 2011 des projets visant à répondre à des besoins spécifiques en qualifications dans chaque région, ont été déclenchés avec un travail spécifique sur la régionalisation et la formation à la carte. Ainsi le projet GEMM<sup>149</sup> mené par l'ETF dans des pays de la Méditerranée comme la Tunisie, où ce projet a été expérimenté dans le gouvernorat de Médenine dans le sud-est tunisien, promeut une approche territoriale consistant à

« contribuer à la réflexion tunisienne sur la régionalisation des politiques du développement du capital humain à travers la mise en œuvre d'une démarche partenariale entre acteurs de la formation, de l'emploi et du monde économique au service du développement socio-économique de Médenine » (op.cit. pp. 21-22).

Nous reviendrons plus tard, sur cette approche de la régionalisation dite aussi territoriale pour discuter de son interaction avec le cadre national des certifications.

### **III.2.1.3. La politique adaptée aux principes de la constitution de 2014**

Vers la fin de 2013, le gouvernement tunisien a approuvé une nouvelle stratégie nationale de la FP supposée rompre avec tout ce qui avait été réalisé durant les années précédentes, mais en réalité, si l'on se réfère à ce qui a été dit plus haut, il s'agissait plutôt d'une évolution et d'une accumulation d'expériences plus ou moins réussies.

En effet, c'est le contexte des travaux préparatoires à l'élaboration de la constitution tunisienne débutés en 2012 qui a inspiré certains titres de la stratégie de la FP tels que le fait de servir l'individu et la société, en plus des régions et des entreprises. Mais comme nous l'avons vu, ces quatre cibles n'avaient pas attendu la révolution de 2011 pour figurer dans les programmes politiques. Ce qui ressort vraiment comme amélioration dans cette politique de 2014 par rapport au passé, en particulier par rapport aux deux précédentes politiques de 1996 et de 2009 est sa focalisation sur la recherche d'une réponse adéquate spécifique à l'individu et à la société avec l'ancrage du principe de la formation tout au long de la vie. La nouvelle mission de la FP devient de préparer un citoyen maîtrisant à la fois les compétences professionnelles inhérentes à son métier et enraciné dans l'amour de sa patrie avec des valeurs socioculturelles lui permettant d'assumer convenablement sa citoyenneté.

Mais la question qui se pose par rapport à cette nouvelle politique qui s'est traduite principalement par le projet de réforme de la FP, est celle des résultats qu'elle a produits depuis 2014. Dans le précédent chapitre, en particulier dans la section « II.2.3 Nouvelle structuration de la réforme du dispositif de la formation professionnelle et faible articulation avec la loi de 2008 » et dans le paragraphe « II.2.3.1 Abandon de la commission de suivi de la mise en œuvre de la CNQ et indécision par rapport aux autres alternatives », nous avons analysé surtout les aspects qui concernaient la CNQ et la gestion des qualifications. Nous nous sommes arrêté

---

<sup>149</sup> GEMM : Gouvernance pour l'Employabilité en Méditerranée, projet piloté par l'ETF dans les pays de la région méditerranéenne dans la période 2011-2014.

également sur les hésitations et les impasses auxquelles se sont confrontés les efforts en cours de déploiement, que nous analyserons d'un point de vue purement théorique dans la deuxième partie. À ce stade, nous rappelons seulement que parmi les travaux réalisés jusque-là dans le package des 14 projets distribués selon les quatre axes stratégiques vision, qualité et efficacité, gouvernance et appui, tous ne pouvaient se prévaloir d'une vision claire de l'orientation du système de FP en Tunisie, ni d'une qualité et une efficacité reconnues par l'ensemble des intervenants, ni d'une gouvernance favorisant le bon fonctionnement du système et ni d'un renforcement de capacités des différents acteurs dû à leur satisfaction. Bref, au moment où nous rédigeons cette thèse, la politique actuelle gouvernant le système de FP apparaissait incomplète conceptuellement, égarée opérationnellement et non partagée par l'ensemble des parties prenantes.

### **III.2.2. Système de la formation professionnelle en Tunisie**

Pour présenter le système de la FP en Tunisie, dans le droit fil de ce que nous venons de dire sur la politique adoptée, nous mettrons en exergue les éléments du système qui ne fonctionnent pas convenablement ou qui nécessitent des actions correctives ou préventives à mener.

Nous allons considérer le système de la FP comme un ensemble réunissant deux grands acteurs : le secteur public et le secteur privé, qui interagissent mutuellement selon des règles et procédures administratives et techniques pour produire des résultats destinés à des clients bien déterminés.

Dans cette configuration, nous commençons par aborder les entités publiques directement liées au MFPE ou à d'autres ministères, qui interviennent dans les différents champs et processus de la formation. Puis, nous décrivons brièvement le secteur privé et sa supervision par l'autorité publique. Enfin, nous terminons par la société civile, en particulier par la contribution des associations ou des organisations non gouvernementales à l'effort national de FP.

#### **III.2.2.1. Le secteur public de la formation professionnelle**

Le secteur public de la FP comporte des structures et organismes publics qui interviennent dans plusieurs champs et à des niveaux différents de responsabilité.

##### **III.2.2.1.1. Le Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFPE)**

Jusqu'à aujourd'hui, malgré la parution des nouvelles dispositions de la constitution de 2014 appelant à la décentralisation, le MFPE a persisté à sacraliser le principe de centralisation dans la quasi-totalité des processus et fonctions du système de la FP en Tunisie. En effet, il prévoit, conçoit et valide la création des formations à dispenser dans les établissements publics de formation notamment, à travers la CPCFP<sup>150</sup>.

Les structures<sup>151</sup> principales du MFPE sont la direction générale des services destinés aux demandeurs de formation, la direction générale des services de formation destinés aux

---

<sup>150</sup> Commission Permanente de Coordination de la Formation Professionnelle.

<sup>151</sup> Outre les trois directions générales spécifiques mentionnées, il existe une direction de l'évaluation et de la qualité dans la formation dont le directeur depuis décembre 2017 jusqu'à aujourd'hui, est l'auteur de cette thèse, et une direction de l'inspection pédagogique. Toutes ces structures centrales ont été transformées par un nouvel organigramme du MFPE promulgué durant la rédaction de notre thèse, exactement le

entreprises et la direction générale de la cotutelle de la formation et de la tutelle du secteur de la formation privée.

Le MFPE a également sous son autorité des antennes à l'échelle régionale qui sont les directions régionales de la FP et de l'emploi (DRFPE), dont le rôle se limite à la gestion des affaires quotidiennes et reste faible dans les domaines de la gouvernance et de la prise de décision, car, comme le confirme un rapport de l'ETF :

« Bien que le département de la formation professionnelle soit doté de directions régionales, ces services n'ont que des pouvoirs très limités, faute de moyens. En effet, l'implication des régions dans la gouvernance de la formation professionnelle est marginale » (**op.cit. p. 11**).

### III.2.2.1.2. Les organismes sous tutelle du MFPE

**L'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle (ATFP) :** C'est l'opérateur public le plus important dans le dispositif national de la FP avec environ 90% de la capacité totale de la formation publique assurée par environ 1 500 formateurs et 2 000 conseillers d'apprentissage (**ONEQ, 2019**) dans 136 centres de FP (CFP) répartis sur les 24 gouvernorats de la République et organisés par types et secteurs de formation<sup>152</sup> comme on le voit dans le tableau<sup>153</sup> ci-dessous (**Tab. III.8**). Le nombre total d'apprenants enregistré en 2017 est d'environ 53 000<sup>154</sup>. C'est presque le même que celui réalisé en 2016. Le nombre de diplômés est d'environ 23 000 en tenant compte de ceux qui ont obtenu le certificat de compétence (CC de niveau 1 dans la CNQ).

Les deux cartes ci-dessous (**Fig. III.10**) et (**Fig. III.11**) montrent approximativement la distribution des différents types des CFP de l'ATFP ainsi que la répartition sectorielle par région.

Le tableau ci-dessous (**Tab. III.8**), montre qu'a priori, à l'échelle nationale, l'ATFP avec ses 136 CFP couvre la formation dans tous les secteurs à l'exception de l'agriculture et de la pêche et aquaculture. Cependant, quand nous analysons la situation à l'échelle locale ou territoriale, il semble que beaucoup de secteurs ou de spécialités de formation soient très loin du lieu d'habitation des jeunes demandeurs de formation, surtout lorsqu'ils se trouvent démunis de moyens pour payer leurs dépenses de formation (transport, hébergement et nourriture) et que l'ATFP ne prévoit pas une capacité suffisante d'hébergement. À titre d'exemple, la formation dans les spécialités de mécanique auto est exclusivement implantée au CSFMAT<sup>155</sup> de l'Ariana, ce qui peut paraître raisonnable vu que le secteur était faiblement employeur dans cette période 2016-2019, mais ce serait oublier que beaucoup de jeunes des régions de l'intérieur veulent cette formation. Quant au secteur du cuir et de la chaussure, ses besoins en formation sont

---

26 septembre 2019, mais qui n'a pas encore été mis en œuvre. La direction de l'évaluation et de la qualité dans la formation a gardé le même nom et le même directeur, mais avec de nouvelles missions.

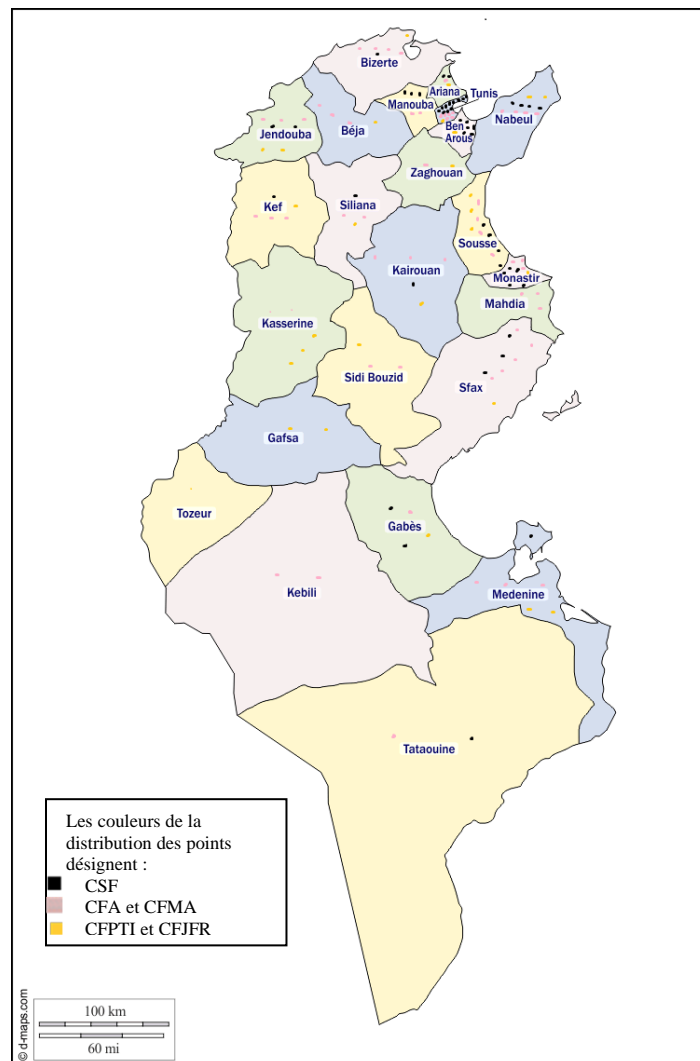
<sup>152</sup> Les secteurs de formation, au nombre de 13, figurent dans la nomenclature nationale des secteurs et des spécialités de formation (NNSSF), document officiel du MFPE actualisé périodiquement. L'ATFP ne dispense pas de formation dans les secteurs de l'agriculture, de la pêche et de l'aquaculture. Les 11 autres secteurs sont : Bâtiment, travaux publics et annexes ; Textile et habillement ; Cuir et chaussures ; Mécanique générale et construction métallique ; Électricité et électronique ; Agroalimentaire ; Transport, conduite et maintenance des véhicules et des engins de travaux publics et agricoles ; Tourisme et hôtellerie ; Métiers d'art et de l'artisanat ; Emplois de bureau, commerce et informatique ; Services et industries divers.

<sup>153</sup> D'après le site web de l'ATFP : [www.atfp.tn](http://www.atfp.tn), consulté le 20 janvier 2020.

<sup>154</sup> D'après les chiffres de l'ONEQ (**ONEQ, 2019**), les nombres d'apprenants et de diplômés (y compris ceux qui ont obtenu un CC) pour les années 2016 et 2017 sont respectivement 53 212 puis 52 335, et 19 600 puis 22 632. Dans le Rapport Annuel de Performance de l'année 2017 (RAP 2017), document officiel du MFPE dans le cadre de la gestion du budget par objectifs, le nombre d'apprenants est 53 418 et le nombre de diplômés 21 765. D'où notre approximation de 53 000 apprenants et 23 000 diplômés pour le dispositif de l'ATFP qui comprend 136 CFP. Cela justifie la faible capacité d'exploitation estimée à 70% par le RAP 2017.

<sup>155</sup> Centre Sectoriel de Formation en Mécanique Automobile et Transport.

couverts par quatre CSF situés à Ben Arous, Nabeul, Mahdia et Sfax, ce qui semble surdimensionné comme on l'a vu pendant les périodes de détresse qu'a connues le secteur et qui ont été marquées par le très faible attrait exercé par les spécialités du cuir du CSFIC<sup>156</sup> de Mégrine, ce qui a poussé les responsables à implanter des spécialités du tertiaire pour assurer le remplissage. Nous avons constaté ce genre de problèmes lors de nos entretiens semi-directifs menés avec quelques apprenants auxquels nous reviendrons dans la partie relative à l'analyse de l'expérimentation.



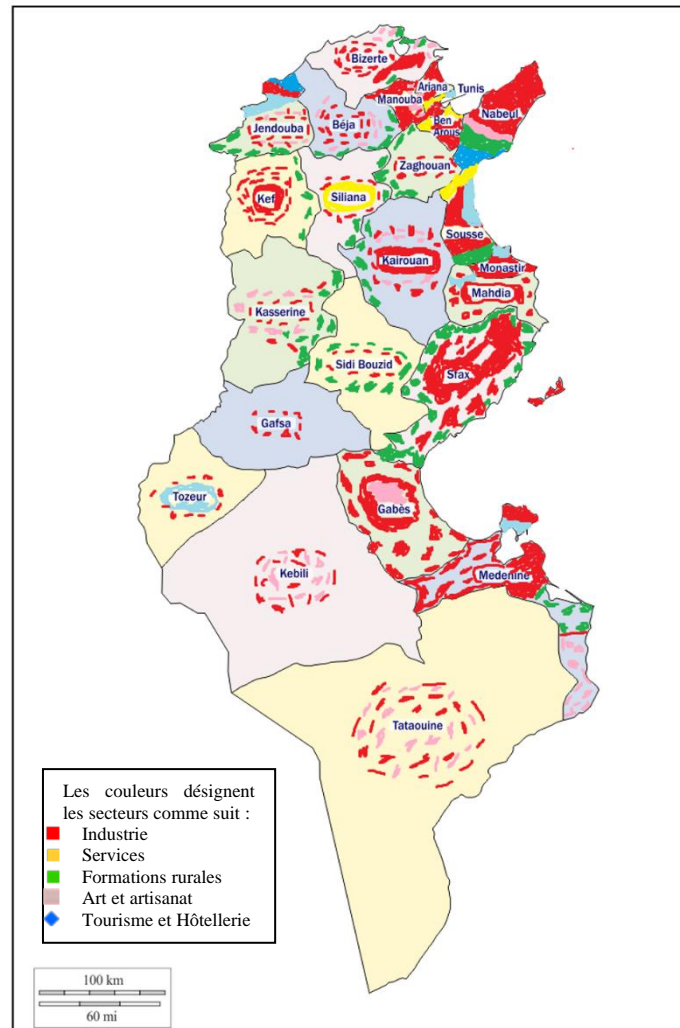
**Fig. III.10. Répartition des CFP par région.**

Lorsque la couverture des spécialités de formation n'est pas réalisée par le ciblage sectoriel assuré par les centres sectoriels de formation (CSF) spécialisés, les centres de formation et d'apprentissage (CFA) ont pour rôle de combler ce manque de couverture d'où leur vocation à être des centres polyvalents exerçant dans diverses spécialités. Mais ceci n'est pas toujours systématique ni faisable faute de moyens matériels et humains. Pour pallier le problème de faible couverture, l'adoption du quotient de localisation<sup>157</sup> prévu par l'ITCEQ (ITCEQ, 2018 :

<sup>156</sup> Centre Sectoriel de Formation en Industries du Cuir.

<sup>157</sup> QL : Quotient de localisation « mesure l'importance d'un secteur dans une région donnée comparativement à son importance dans un territoire de référence. [...] QL=1 signifie que l'importance relative d'un secteur donné est la même dans la région en question que dans le

pp. 13-15) dans ses analyses, nous semble pertinente à condition qu'on l'accompagne de la mise en place d'un système d'information fiable sur le marché du travail. Ce quotient consiste à déterminer le besoin du territoire ou de la localité en qualifications dans un secteur d'activité bien défini, et à évaluer sur cette base l'opportunité de formation et le volume d'investissement à créer.



**Fig. III.11. Répartition des secteurs par région.**

Toujours concernant cette question de la proximité de la formation par rapport à ses demandeurs, il y a un problème notable d'accès à la FP dans les zones rurales, particulièrement pour les filles. C'est la raison pour laquelle des centres de formation de la jeune fille rurale (CFJFR) ont été construits dans des villages loin des villes et des chefs-lieux des gouvernorats où les jeunes habitantes de ces régions peuvent trouver facilement des possibilités de suivre une FP répondant à leurs besoins, notamment dans l'agriculture, l'horticulture maraichère, l'apiculture et l'élevage des animaux (poulets, lapins, moutons, vaches...), et aussi dans des

territoire de référence. [...] la région de Monastir spécialisée dans le secteur du textile-habillement (QL=3,59). Cela suppose que les centres de formation implantés dans cette région devraient favoriser les spécialités [dans ce secteur] » (ITCEQ, 2018 : pp. 13-15).



métiers de l'artisanat réputés dans leurs milieux (techniques de fabrication et de commercialisation).

Gouvernorat	Total	Nombre et type de CFP	Secteurs de formation couverts
Tunis	20	11 CSF, 6 CFA, 2 CFAMA et 1 CFPTI	Tous les secteurs sont couverts à l'exception de l'hôtellerie
Ariana	4	2 CSF, 1 CFA et 1 CFPTI	Mécanique, Transport, Presse et Divers
Ben Arous	7	6 CSF et 1 CFPTI	Bâtiment, Textile, Services, Transport, Logistique, Mécatronique, Cuir et Divers
Manouba	5	3 CSF, 1 CFA et 1 CFAMA	Travaux publics, Electronique, Habillement, Métiers de l'Artisanat et Divers
Nabeul	10	4 CSF, 3 CFA, 1 CFAMA et 2 CFJFR	Maintenance, Bâtiment, Cuir et chaussures, Mécanique générale, Métiers d'art, Métiers de la campagne et Divers
Zaghouan	2	1 CFA et 1 CFJFR	Métiers de la campagne et Divers
Bizerte	6	1 CSF, 3 CFA, 1 CFAMA et 1 CFJFR	Construction métallique, Métiers de la campagne, Métiers d'art et Divers
Béja	4	2 CFA, 1 CFAMA et 1 CFJFR	Métiers de la campagne, Métiers d'art et Divers
Le Kef	5	1 CSF, 3 CFA et 1 CFJFR	Machinisme agricole, Métiers de la campagne et Divers
Jendouba	7	2 CSF, 2 CFA, 1 CFAMA, 1 CFPTI et 1 CFJFR	Hôtellerie, Maintenance hôtelière, Métiers d'art, Métiers de la campagne et Divers
Siliana	4	1 CSF, 2 CFA et 1 CFJFR	Services, Métiers de la campagne et Divers
Kasserine	5	1CFA, 1 CFAMA, 2 CFPTI et 1 CFJFR	Métiers d'art, Métiers de la campagne et Divers
Sidi Bouzid	3	2 CFA et 1 CFJFR	Métiers de la campagne et Divers
Kairouan	5	1 CSF, 2 CFA, 1 CFAMA et 1 CFJFR	Energie, Métiers d'art, Métiers de la campagne et Divers
Sousse	11	4 CSF, 4 CFA, 1 CFPTI, 1 CFJFR et 1 Centre d'équipements	Electronique, Hôtellerie, Soudure, Mécanique, Plastique, Services, Bâtiment, Métiers de la campagne et Divers
Monastir	9	5 CSF, 3 CFA et 1 CFPTI	Habillement, Tricotage, Textile, Industrie, Métiers du Bois et Divers
Mahdia	3	3 CFA	Cuir et chaussures et Divers
Sfax	9	3 CSF, 5 CFA et 1 CFJFR	Habillement, Electronique, Cuir et chaussures, Métiers de la campagne et Divers
Gafsa	2	1 CFA et 1 CFPTI	Divers
Tozeur	1	1 CFPTI	Divers
Gabès	4	2 CSF, 1 CFAMA et 1 CFPTI	Maintenance, Bâtiment, Forage, Métiers d'art et Divers
Kebili	2	1 CFA et 1 CFAMA	Métiers d'art et Divers
Medenine	6	1 CSF, 2 CFA, 1 CFAMA, 1 CFPTI et 1 CFJFR	Energie, Métiers d'art, Métiers de la campagne et Divers
Tataouine	2	1 CFA et 1 CFAMA	Métiers d'art et Divers
<b>Total : 24 gouvernorats</b>	<b>136</b>	<b>47 CSF, 49 CFA, 13 CFAMA, 12 CFPTI, 14 CFJFR et 1 Centre d'équipements</b>	<b>Couverture totale des secteurs de formation</b>

**Tableau III.8. Répartition des CFP relevant de l'ATFP par catégorie et par secteur de formation.**

Mais ces CFJFR au nombre de 14 dans tout le pays, nécessitent une restructuration en ressources matérielles et humaines vu la vétusté des équipements et des bâtiments et l'insuffisance des méthodes pédagogiques adoptées dans la formation.

**Le Centre National de Formation de Formateurs et d'Ingénierie de Formation (CENAFFIF) :** C'est l'organisme spécialisé, d'une part en ingénierie de la formation qui comprend les conceptions pédagogiques, la préparation des méthodes d'apprentissage, l'élaboration des référentiels et des normes de formation, et d'autre part en formation des formateurs. Officiellement, son client privilégié pour les deux champs d'ingénierie et de formation des formateurs est l'ATFP. Mais ce mécanisme de clientélisme entre les deux institutions publiques n'est pas en réalité très institutionnalisé, ce qui a causé parfois des problèmes dans le fonctionnement du système de FP en général.

**Le Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle (CNFCPP) :** C'est l'organisme spécialisé en gestion du marché de la formation continue en termes d'assistance aux entreprises, de suivi, évaluation, contrôle et financement des actions de formation destinées aux travailleurs. Il a également autorité sur un ensemble d'instituts de promotion supérieure du travail (IPST)<sup>158</sup> répartis sur la République et dispensant des cycles de formation initiale ou d'enseignement supérieur au profit des travailleurs en cours du jour, du soir, à distance ou en mixte (présentiel et à distance).

**L'Agence Nationale de l'Emploi et du Travail Indépendant (ANETI) :** C'est l'organisme public unique qui assure l'intermédiation entre le marché local de l'emploi et les diplômés du système national de développement des ressources humaines. L'ANETI gère également plusieurs instruments, programmes et mécanismes d'encouragement, d'aide, d'incitation et d'accompagnement à l'emploi tels que le SIVP, le CIDES, le CAIEP<sup>159</sup>, etc.

### **III.2.2.1.3. Les organismes sous la cotutelle pédagogique du MFPE et de leur ministère**

Plusieurs ministères techniques et sectoriels contribuent à l'effort national de FP dans leurs établissements de FP (EFP). Ces derniers sont soumis à la supervision pédagogique du MFPE, ont les avantages de bénéficier des services du CENAFFIF en ingénierie et en formation des formateurs et leurs diplômes sont soumis à la même procédure d'homologation qui régit la reconnaissance des diplômes délivrés par les CFP de l'ATFP.

Ces ministères sont :

- Le ministère du Tourisme dont l'opérateur de formation est l'AFMT<sup>160</sup> qui gère huit EFP spécialisés dans le tourisme et l'hôtellerie ;

---

<sup>158</sup> Durant l'année 2019-2020, le CNFCPP a chapeauté sept IPST pour une capacité totale de formation estimée à 10 000 postes entre formation professionnelle et enseignement supérieur.

<sup>159</sup> Le stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP) est l'instrument le plus connu d'aide à l'insertion des diplômés du supérieur par les entreprises privées. Il consiste en une contribution de l'État à raison de 150 dinars dans le salaire du stagiaire et une prise en charge des cotisations sociales pendant cinq ans. Le CIDES est un contrat d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur. Le CAIEP est un contrat d'adaptation et d'insertion professionnelle. Ce sont les principaux programmes d'interventions de l'État dans le cadre du Fonds National de l'Emploi, stipulés par les dispositions du décret n°2009-349 du 9 février 2009, fixant les programmes du fonds national de l'emploi, les conditions et les modalités de leur bénéfice.

<sup>160</sup> AFMT : Agence de Formation dans les Métiers du Tourisme qui a succédé en 2017 à l'ancien ONTT, Office National du Tourisme Tunisien relevant du ministère du tourisme.

- Le ministère de l'agriculture dont l'opérateur de formation est l'AVFA<sup>161</sup> qui gère 39 EFP spécialisés dans l'agriculture et les métiers de la mer. Ce ministère jouit du privilège d'avoir son propre institut pédagogique de formation continue agricole à Sidi Thabet qui relève de l'AVFA et travaille au développement de l'ingénierie et de la formation des formateurs en collaboration avec le CENAFFIF ;
- Le ministère de la défense nationale qui gère 12 EFP ;
- Le ministère de la santé qui gère 18 EFP dont quelques spécialités font partie de la FP, telles qu'aide-soignant, technicien en prothèse dentaire, technicien en biologie, etc., à l'exception d'infirmier devenu un diplôme d'enseignement supérieur depuis l'instauration du système LMD en Tunisie.

### **III.2.2.2. Le secteur privé de la formation professionnelle**

Depuis longtemps, au sein du secteur privé de la FP, il existe des établissements qui assurent la formation initiale (FI) comme le font les CFP de l'ATFP et sont soumis à la même procédure d'homologation de leurs diplômes, et des établissements qui dispensent des formations continues (FC) de courte durée généralement destinées aux travailleurs des entreprises. On peut les répartir en deux catégories : les EFP et les cabinets de formation.

De la première catégorie, les EFP, dont le nombre dépasse les 900, mais parmi lesquels seulement 15% délivrent des diplômes homologués, nous en avons suffisamment parlé lorsque nous évoquions le contexte de la FP en Tunisie dans le chapitre premier. Dans ce paragraphe, nous insistons surtout sur le fait que la procédure d'homologation des diplômes est facultative, mais que le législateur cherche à la rendre obligatoire en incitant les candidats à suivre des formations dont les diplômes sont homologués et en ne reconnaissant que celles-ci. Cependant, cette obligation se retourne parfois contre l'autorité publique (le MFPE) lorsque des jeunes s'inscrivent, terminent leur formation et parfois sont embauchés par les entreprises avant que l'établissement n'obtienne son homologation. D'où la nécessité de prévoir des mécanismes plus transparents et rigoureux de suivi et d'évaluation de ces formations en amont, en cours et en aval de leur déroulement, tout en réfléchissant au rôle que peut jouer la CNQ dans ce cadre. En outre, vu le manque de ressources humaines pour assurer la fonction d'inspection pédagogique, le MFPE préfère diligenter l'audit des EFP qui ont soumis des demandes d'homologation ou l'ont obtenue pour certains de leurs diplômes, plutôt que celui des EFP qui se contentent de délivrer des diplômes internes non homologués.

La deuxième catégorie comporte les établissements qui proposent une formation continue généralement sous forme de sessions de courte durée organisées dans le cadre du recours des entreprises bénéficiaires aux outils de financement gérés par le CNFCPP tels que le crédit d'impôt et le droit de tirage. Le nombre de ces établissements avoisine les 2 800. Ils sont davantage connus sous la dénomination de cabinets de formation. Pourtant le cahier des charges<sup>162</sup> relatif aux règles de fonctionnement et de création des structures privées de

---

<sup>161</sup> AVFA : Agence de Vulgarisation et de Formation Agricole relevant du ministère de l'agriculture, des ressources hydrauliques et de la pêche.

<sup>162</sup> Stipulé par l'arrêté des ministres de la formation professionnelle et de l'emploi, de l'agriculture, de la santé publique, du tourisme, des loisirs et de l'artisanat, du transport et de la culture en date du 12 septembre 2001 portant approbation du cahier des charges fixant les règles de création et de fonctionnement des structures privées de formation.

formation ne distingue pas le domaine de la FC du domaine de la FI, et l'obtention par l'établissement de l'autorisation d'exercice ainsi que de l'enregistrement auprès de la DRFPE dont il relève territorialement, lui donne droit de fonctionner dans un domaine ou dans l'autre sans limitation. Mais, du point de vue pédagogique, le MFPE semble encore, faute de moyens, se limiter à contrôler seulement les établissements opérant dans la FI au détriment de ceux exerçant dans la FC, laissés à la charge du CNFCPP, lequel s'occupe plus du contrôle des aspects de financement de la formation que du suivi de son contenu pédagogique.

### **III.2.2.3. Le secteur associatif et les autres opérateurs de la FP**

La quasi-totalité de la littérature disponible présentant le dispositif de la FP en Tunisie, passe sous silence plusieurs autres acteurs ou opérateurs ou bien organismes de la FP que ceux cités ci-dessus. Mais, dans notre situation, il n'était pas possible de les omettre puisque nous nous étions fixé comme objectif la conception d'un méta-cadre des qualifications voué à être global et complet, intégrant tout type de certification et de formation disponible dans le pays. C'est là un point critique que nous connaissions bien, ayant eu personnellement à connaître<sup>163</sup> des requêtes des personnes qui venaient au MFPE réclamer la reconnaissance de certificats de formation issus d'établissements autres que ceux relevant des opérateurs publics usuels ou des EFP privés enregistrés auprès du ministère. Nous savions par expérience qu'il était très difficile de répondre à ces requêtes, en dépit de l'existence de la CNQ, mais elle n'était pas encore opérationnelle à cette période-là.

En effet, avant même que la CNQ soit instituée, plusieurs formations professionnelles étaient déjà dispensées à des populations qui n'arrivaient pas à s'inscrire dans les établissements usuels susmentionnés. Elles étaient généralement prises en charge par le ministère des affaires sociales ou le ministère des affaires de la femme, de la famille et de l'enfance ou bien des associations de la société civile. Il s'agissait des personnes à besoins spécifiques, des non-voyants, des populations vulnérables, des orphelins sans appui, des anciens détenus, des personnels dédiés exclusivement à leurs entreprises, des jeunes filles rurales, des délinquants, des femmes victimes de violences, etc.

Pour ces populations, les informations et les statistiques ne sont pas systématiquement prises en compte par le MFPE. Pourtant à notre avis, il faudrait y réfléchir, en particulier lorsque l'on passera à l'opérationnalisation effective de la CNQ. C'est la raison pour laquelle nous présentons ci-après les établissements concernés avec des indications sur les formations délivrées.

#### **III.2.2.3.1. Les centres relevant du ministère des affaires sociales (MAS)**

Hormis les divisions et les unités locales de promotion sociale réparties dans les 24 gouvernorats qui interviennent dans l'accompagnement de diverses personnes en situation de vulnérabilité, il faut citer les centres d'encadrement et d'orientation sociale (CEOS), les centres de défense et d'intégration sociale (CDIS) et les centres de la protection sociale de l'enfance (CPSE) qui sont des établissements publics sous tutelle du MAS et fournissent des services relatifs au développement des compétences, à l'enseignement pour adultes et à l'insertion

---

<sup>163</sup> Nous rappelons que nous étions dans la période 2012-2013 le premier responsable de la reconnaissance des diplômes et certificats de la formation professionnelle.

économique.

Le principal problème que rencontrent les formations dispensées par les CEOS, les CDIS et les CPSE, est la reconnaissance de leurs certificats, ce qui est une invite à se pencher sur la valorisation de ces formations et à en discuter au sein de la commission relative à la CNQ.

### **III.2.2.3.2. Centres relevant du ministère des affaires de la femme et de la famille et de l'enfance (MAFFE)**

Les établissements publics sous tutelle du MAFFE ne sont pas à 100% spécialisés en FP, mais elle fait partie de leur offre. Le centre de conseil et d'orientation familiale « Ettadhamen »<sup>164</sup> a pour mission la formation de la population cible en vue d'acquérir une bonne insertion socioprofessionnelle à travers, notamment, des journées et ateliers de sensibilisation et d'encadrement. Le centre « El Amen », lui, s'occupe de la protection des femmes victimes de violences. L'un de ses objectifs principaux est le développement des compétences et l'intégration socioéconomique des femmes victimes de violences et de leurs enfants. Citons enfin les délégués à la protection de l'enfance qui sont

« habilités à recevoir les signalements relatifs aux enfants en danger, apprécier ce danger, déterminer les besoins réels de l'enfant en danger et fixer les priorités pour l'élaboration d'un plan d'intervention individualisé basé sur la bonne gestion des ressources propres à chaque intervenant et sur la complémentarité des rôles en vue de mettre fin à ce danger » (UNFPA et al, 2018),

et sont spécialisés dans l'assistance aux enfants délinquants ou à besoins spécifiques.

Dans ces trois établissements qui relèvent du MAFFE, la composante FP est présente, mais généralement ni reconnue ni certifiée, ce qui pose aux bénéficiaires le même problème que celui que nous avons souligné pour les formations dispensées par les centres du MAS, et présente pour eux un risque réel de retourner à leur situation initiale de détresse psychologique et sociale. Il faudrait donc que le MAFFE soit représenté dans la commission de suivi de mise en œuvre de la CNQ, l'espace idoine de discussion de la certification des compétences dans toutes les situations possibles de leur acquisition.

### **III.2.2.3.3. Le village d'enfants SOS Gammarth**

Ce village d'enfants SOS est destiné aux enfants sans soutien familial. Il accueille plus d'une centaine d'enfants orphelins, abandonnés ou en grave difficulté familiale. Il favorise aussi l'insertion des jeunes à travers des programmes spécifiques de renforcement de la famille et des familles des environs du village, dont font partie l'éducation et la FP. Le village d'enfants SOS Gammarth abrite également un centre de formation pour les mères SOS et les équipes de SOS villages d'enfants. L'auteur de la thèse se souvient d'une requête qui lui est parvenue au milieu des années 2000 émanant d'une responsable de ce village qui voulait faire homologuer les certificats sanctionnant les formations de mère SOS et encadreur SOS et plaidait pour la reconnaissance des compétences acquises et la possibilité de leur mobilisation en dehors du village. C'était une requête formulée avant la période de la CNQ qui n'a pas été suivie jusqu'au bout par la responsable en question.

---

<sup>164</sup> Des filiales de ce centre sont présentes dans les gouvernorats de l'Ariana et Béja.

#### III.2.2.3.4. Centre de formation et de réhabilitation des non-voyants (CFHN)

Le CFHN est un centre de formation situé à Sidi Thabet. Il relève de l'union nationale tunisienne pour les aveugles (UNAT) dont la mission est de lutter contre l'exclusion et de promouvoir le renforcement des compétences et l'emploi des citoyens malvoyants et aveugles de la Tunisie. Le CFHN a officiellement ouvert ses portes en 2012 pour contribuer au développement de la vie éducative et des activités sportives pour les jeunes ayant une déficience visuelle dans l'ensemble de la Tunisie.

#### III.2.2.3.5. Centres intégrés dans les entreprises

Certaines grandes entreprises comme la STEG<sup>165</sup>, la SONEDE<sup>166</sup>, TUNISAIR, CPG<sup>167</sup> et autres possèdent leurs centres intégrés de formation qui préparent les qualifications pour le compte de leurs unités de production, de fabrication, de maintenance ou autre activité spécifique. Ces qualifications sont d'emblée reconnues à l'intérieur de ces entreprises, mais hors de leurs murs, les personnes ayant acquis les compétences à travers ce type de formations internes dans ces centres dits intégrés, se heurtent à de grandes difficultés voire à l'impossibilité de faire certifier officiellement leurs compétences et de les monnayer sur le marché du travail en cas de mobilité professionnelle, de licenciement par leurs entreprises d'origine, de recherche d'autres employeurs, ou, le cas échéant, de migration.

Là aussi, il faut penser à la reconnaissance des compétences professionnelles de ces personnes soit au moment de leur formation avec la validation de leurs acquis d'apprentissage, soit par la voie de la VAE lorsqu'elles souhaitent y recourir pour un des motifs susmentionnés.

#### III.2.2.3.6. Associations de la société civile

Nous mettons la dernière touche à ce paysage de la FP en Tunisie en soulignant la contribution des associations qui relèvent de la société civile à cet effort national, notamment dans des situations particulières ou pour des bénéficiaires spécifiques. Nous citons à titre d'exemples :

- L'association « Amal » pour la famille et l'enfant, qui compte parmi ses missions l'aide à l'autonomie et à la réinsertion sociale et professionnelle des femmes en situation de vulnérabilité, notamment les mères célibataires, et la défense de leurs droits et de ceux de leurs enfants. Elle leur assure entre autres la FP, l'accompagnement et le développement des compétences.
- L'association « Beity » pour les femmes sans domicile dont l'une des missions principales est l'amélioration des conditions de vie des femmes de toute catégorie : séparées, mariées, célibataires, veuves, avec ou sans enfants, femmes dans la rue, etc., et de développer leur autonomisation économique et sociale.
- L'association de développement Gafsa Sud qui a pour mission de :  
« contribuer à l'intégration sociale et économique des jeunes et des femmes qui ont des potentiels dans les communautés de Gafsa en renforçant leur autonomie intellectuelle, managériale, financière et leur participation en tant que citoyen actif » (**op. cit. p. 44**).
- L'association tunisienne de management et stabilité sociale (TAMSS) située à l'Ariana a

<sup>165</sup> Société Tunisienne d'Electricité et Gaz.

<sup>166</sup> Société Nationale d'Exploitation et Distribution des Eaux.

<sup>167</sup> Compagnie de Phosphate de Gafsa.

la même mission que l'association de Gafsa ci-dessus mentionnée, mais pour la région du Grand Tunis. Les services qu'elle fournit englobent la formation, la sensibilisation, l'orientation et l'accompagnement.

- L'association tunisienne « Sebil » pour l'encadrement de la mère et de l'enfant, située à Tunis, a pour mission principale de fournir un encadrement social et professionnel à la mère célibataire et de favoriser sa réinsertion familiale et sociale et celle de son enfant à travers notamment le développement de leurs compétences.
- Le centre d'assistance et d'orientation de l'Union Nationale de la Femme Tunisienne (UNFT)-espace 13 août, situé à Tunis, s'occupe principalement des femmes victimes de violences, menacées ou sans domicile. Il leur fournit un soutien psychologique, les accueille, oriente, accompagne, développe leurs compétences et facilite leur insertion économique.
- Les centres d'écoute pour les femmes victimes de violences économiques et sociales (CEFVVES) du forum tunisien pour les droits économiques et sociaux, couvrent les régions de Kairouan et Monastir et ont presque les mêmes missions que le centre de l'UNFT susmentionné.
- L'espace « Tanassof » de l'Association des Femmes Tunisiennes pour la Recherche et le Développement (AFTURD) est situé dans le Grand Tunis. Une de ses missions principales est de renforcer les capacités des femmes tunisiennes vulnérables pour une meilleure qualité de vie et de nouveaux rapports équitables, et de créer une synergie qui leur permet de profiter des opportunités offertes par l'État, la société civile et le secteur privé.
- La Maison du droit et de migration qui offre aux migrants installés dans le Grand Tunis des formations, un renforcement de leurs capacités et des activités ludiques et pédagogiques.
- L'Observatoire Asma Fenni pour l'égalité des chances et la citoyenneté des femmes de Tunisie, de l'Association Tunisienne des Femmes Démocrates (ATFD), vise en particulier à :
  - « faire pression sur les politiques publiques et auprès des décideurs en vue de changer les lois et les réglementations discriminatoires au niveau des droits civiques, politiques, économiques et sociaux sur la base du principe de l'égalité » (op. cit. p. 64).

En donnant cet aperçu des associations qui contribuent à la formation de bénéficiaires spécifiques, en particulier les femmes et les enfants en situation de vulnérabilité, nous avons voulu insister sur la nécessité de les prendre en compte dans la réflexion sur la mise en œuvre de la CNQ, notamment pour les raisons suivantes :

- La présence de la femme dans les préoccupations de la majorité des associations énumérées est d'autant plus importante que sa place dans la société en tant qu'acteur économique devrait être davantage développée ; surtout lorsqu'on constate son absence flagrante du circuit économique. Nous l'avons montré ci-avant et nous y reviendrons dans l'analyse des questionnaires de notre enquête.
- La reconnaissance des compétences acquises par les femmes ou les enfants dans le cadre des missions de ces associations ne peut advenir que si elles sont admises à participer et à apporter leur contribution aux travaux de la commission de la CNQ.

- Le rôle de la FP dépasse la préparation à l’insertion dans l’économie pour englober le social et la citoyenneté. Mais la corrélation de l’économique et du social est inévitable et c’est au décideur de gérer et de réguler cet équilibre dans le cadre de la politique publique à mettre en œuvre.
- La nécessité de prendre en compte ces associations dans la planification des programmes ou projets en relation avec les politiques d’éducation ou de formation non classiques<sup>168</sup> est devenue une évidence.

---

<sup>168</sup>Telles que le programme d’enseignement des adultes géré par le MAS ou le projet de l’école de deuxième chance destiné à offrir aux décrocheurs scolaires des opportunités de retour à l’école ou de poursuite de parcours de FP.



### III.3. Conclusion

Situé à l'interface du monde du travail et du mode de la formation, un cadre national des certifications est censé être un outil de régulation et de gestion des qualifications produites par le second au service du premier. Nous avons donc d'abord étudié la situation des entreprises et des emplois, puis avons analysé la façon dont les établissements de formation, notamment le principal acteur public au sein de la carte de la FP, l'ATFP, essaient de satisfaire leurs demandes.

Dans cette étude bipolaire qui fait la connexion entre le pôle de la formation et le pôle de l'emploi, nous avons traité de différents aspects qui complétaient les aspects historique, culturel, technique et opérationnel évoqués respectivement dans les chapitres précédents I et II, et qui influencent l'architecture et le contenu d'un CNC tels que les aspects économique, social, politique (sectoriel et régional), stratégique et territorial, vus sous l'angle des exigences d'un côté des emplois et des métiers, et de l'autre des formations. Nous détaillerons l'influence de chacun de ces aspects selon une approche théorique que nous exposons ultérieurement.

Dans ce chapitre III, nous avons voulu préparer l'analyse ultérieure de l'expérimentation en aidant notre lecteur à prendre connaissance du terrain sur lequel nous avons mené notre enquête. Nous avons aussi voulu amorcer la réflexion sur la prise en considération des activités professionnelles en termes d'organisation particulièrement sous forme de professions, métiers, emplois, sous-emplois, etc. et de niveau d'exercice (ouvrier, technicien, cadre supérieur, etc.). En même temps, cette réflexion sur le CNC nous est apparue indissolublement liée au système de développement des ressources humaines, en particulier au système de la FP considéré dans notre champ de recherche comme le système qui génère des compétences selon un modèle en articulation avec le CNC.

Finalement, à travers cette présentation des deux mondes du travail et de la formation dans leur rapport au CNC, nous avons voulu montrer que ce dernier n'est pas un cadre de classification des emplois bien qu'il leur soit rattaché, et qu'il n'est pas non plus une classification des formations bien qu'il oriente leur conception. Il a la vocation d'être un outil de dialogue entre les deux mondes et une charnière pour lier les emplois aux formations et vice-versa. Comment est-il perçu par les différentes parties prenantes notamment les opérateurs de formation ? Comme un outil de gouvernance, de régulation, de gestion des qualifications ? Ces questions font partie de celles auxquelles nous tentons de répondre dans la deuxième partie de la thèse.

### III.4. Bibliographie du chapitre III

**APII. (2019).** *Bulletin de Conjoncture* - Septembre 2019, APII, Ministère de l'Industrie et des Petites et Moyennes Entreprises.

**BAD, Monga, C., Shimeles, A., Woldemichael, A. (2018).** *Création d'emplois décents : stratégies, politiques et instruments*. Document de recherche sur les politiques 2.

**Belhadj, A. & de Facci, D. (2015).** « L'État dans l'impasse. La crise de l'emploi dans les régions de l'intérieur en Tunisie postrévolutionnaire ». *Maghreb - Machrek*, 226(4), 33-51. doi:10.3917/machr.226.0033.

**Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999).** *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec-2000.

**EL Amouri, H. (2014).** « Relever les défis de l'emploi en dix mois ...! ». *Leaders-* 2014. <https://www.leaders.com.tn/article/15671-relever-les-defis-de-l-emploi-en-dix-mois>, consulté le 20 janvier 2020

**ETF. (2014).** Rapport GEMM, Cartographie de la gouvernance de la formation professionnelle en Tunisie.

**IACE. (2017).** Rapport sur l'emploi en Tunisie. <http://www.iace.tn/wp-content/uploads/2017/01/Rapport-sur-lemploi-Partie-I.pdf>, consulté le 20 janvier 2020.

**ITCEQ. (2018).** La réforme de la formation professionnelle en quête d'une concrétisation. *Document de travail-Notes et analyses de l'ITCEQ N°02-2018*.

**Kthiri, W. (2016).** Bilan de l'évolution du marché du travail en Tunisie : 2006-2015. *Document de travail-Notes et analyses de l'ITCEQ N°44-2016*.

**MFPE. (2019).** Rapport sur le projet PAFIP, Un nouvel état des lieux en matière de gouvernance et de pilotage du DNFP-juillet 2019.

**ONEQ. (2019).** La formation professionnelle en chiffres – 2017, ONEQ, MFPE.

**UNFPA et al., Ben Abdallah, S. (2016).** *Cartographie des services destinés aux femmes victimes de violences ou en situation de vulnérabilité en Tunisie-Tunis*, 2014-2016.

## Conclusion de la première partie

La mise en place des compétences, que certains appellent la production des compétences, comme si on les fabriquait<sup>169</sup>, nécessite un environnement global gouverné par plusieurs paramètres allant du politique et de l'économique au social et au culturel. Tous ces paramètres et d'autres que nous avons présentés dans ces trois premiers chapitres de la thèse, font partie des principaux facteurs de la conception, la mise en place et le fonctionnement d'un CNC. L'expérience tunisienne ne déroge pas à ce constat, comme nous l'avons montré tout au long de cette première partie relative au contexte de la formation professionnelle en Tunisie. Cependant, comme nous l'avons souligné dans la section (I.4.4.1.), avec le programme MANFORME, le choix national d'intégrer la norme ISO 9001 via le référentiel national de la qualité de la formation professionnelle (RNQFP), a conduit à traiter les compétences ou les apprenants formés comme des produits de l'activité de formation et de ses processus, d'où le travail de certification des établissements de formation qui s'en est suivi. Aujourd'hui, cette démarche s'avère insuffisante. En particulier, elle nécessite une révision du modèle de compétence adopté.

Effectivement, le système de développement des ressources humaines, et particulièrement le dispositif de la formation professionnelle, peut, dans son fonctionnement global, être assimilé à une entreprise, mais une entreprise qui devrait être sociétale, comme quelques-unes le sont d'ailleurs aujourd'hui. Tout développement des ressources humaines doit donc se préoccuper de l'aspect économique mais aussi des aspects social, culturel, intellectuel, attitudinal et comportemental, etc., que comporte la formation des personnes dont les compétences seront au service des entreprises économiques mais aussi des entités sociétales, individuelles et collectives. Pastré, Mayen et Vergnaud<sup>170</sup>, dans un article publié en 2006 sur la didactique professionnelle (2006 : p. 3), parlaient de formation des compétences professionnelles et non aux compétences professionnelles, pour montrer à quel point les compétences se fondent dans la personne qui les a acquises.

Pour analyser cette entreprise de formation, nous avons exposé dans le premier chapitre qui porte sur l'histoire de la formation professionnelle en Tunisie, certains aspects du patrimoine culturel et civilisationnel relatif au paysage des métiers et des professions et certains effets de l'héritage des valeurs et des traditions qui ont cours dans les contextes d'éducation et de formation. Ces derniers ont été appréhendés dans toutes leurs configurations possibles formelle, informelle et non formelle dans le but de cerner toute forme d'apprentissage et d'inculcation de compétences aux et par les personnes.

La formation des compétences lorsqu'on la décrit implique que l'on distingue le sens du mot « compétence » selon qu'on l'emploie au pluriel ou au singulier. Le pluriel marque les formes

---

<sup>169</sup> Christian Clémentz a réservé dans sa thèse intitulée « Modélisation des systèmes de production de compétences : apports à l'ingénierie de formation » soutenue le 15 décembre 2000 à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz, un sous-chapitre (I.7.) présentant une comparaison entre l'établissement de formation et l'entreprise industrielle dans leurs systèmes de production, qu'il a dénommé « Analogie entre le système de production industriel et le système de production de compétences ».

<sup>170</sup> Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle ». Revue française de pédagogie, n°154-janvier-mars 2006, ENS Éditions.

prises par le pouvoir d'agir de l'être humain dans ses différents champs d'action. Le singulier reflète le sens absolu du concept, la nature très particulière du savoir dans, par et sur l'action qui constitue le cœur de notre objet de recherche. En effet, après la description du contexte de la formation professionnelle en Tunisie, et suite au cadrage théorique que nous ferons dans la deuxième partie, nous étudierons l'articulation du système de la formation professionnelle avec la classification nationale des qualifications (CNQ) à travers le modèle de compétence adopté par les promoteurs de la CNQ, que nous viserons également à améliorer.

Ainsi, ce que nous a apporté l'histoire de la FP jusqu'à 2008 se résume à cet équilibre recherché entre un dispositif de formation professionnelle à vocation sociale et un autre à vocation économique. Entre les deux, il y a plusieurs variantes qui intègrent dans leur caractère socio-économique les aspects susmentionnés généralement associés à la formation aux compétences communément appelées « douces » ou *soft skills* comme les savoir être, l'estime de soi et les habiletés de communication, de travail en équipe, etc. Dans le chapitre consacré à l'histoire, nous avons également éclairci le socle juridique sur lequel s'appuie le système de la formation professionnelle en exposant notamment ce que devrait être une démarche raisonnée d'élaboration des textes juridiques, et en essayant d'élucider les raisons de l'incapacité des parties prenantes à mettre en œuvre certains programmes légiférés tels que le projet de la CNQ et la mise en place de sa commission.

Ensuite nous avons démontré les rouages du passage d'une culture des diplômés à une culture des résultats d'apprentissage. Ce passage est une opération qui présente des difficultés d'ordre culturel, conceptuel et opérationnel. Si les deux premières ont été palliées par l'élaboration de la CNQ, la troisième difficulté relative à son opérationnalisation ne semble pas avoir été surmontée jusqu'à présent. En effet, malgré le gain que représente le changement de culture chez les individus, les entreprises et la société civile, et la belle construction qui résume toute la progression curriculaire avec un CNC à sept niveaux de qualifications et six descripteurs des résultats d'apprentissage, les paramètres qui permettent de juger de l'efficacité, de la qualité de la formation et de son adéquation à sa cible, ne sont pas encore assurés. C'est ce que nous concluons à la fin du chapitre II relatif à la genèse du CNC en Tunisie, en dévoilant le fossé qui existe entre ce qui est conçu et ce qui est appliqué. À cet égard, nous avons cité l'exemple de l'équipe de projet dédiée, qui a accompli le travail technique d'établissement du CNC mais a négligé de s'assurer qu'en amont l'ensemble des intervenants dans le dispositif, s'était approprié le modèle de compétence et le maîtrisait, en particulier en termes d'organisation de la formation, de conception des curricula, de mise en œuvre des parcours, d'évaluation des acquis d'apprentissage et de validation des traces de formation.

Dans le chapitre III, nous avons illustré un modèle non formel d'apprentissage qui est le reflet d'un modèle socio-économique familial dans lequel l'individu assume d'abord son auto-formation sur le tas, puis la responsabilité de gestion de sa carrière professionnelle, et enfin celle de sa famille. Nous avons montré à partir de quelques biographies que nous compléterons dans la partie expérimentale par des entretiens et une enquête de terrain, les étapes de l'évolution d'un travail quotidien d'agriculteur autochtone à un travail salarié de migrant au titre d'employé puis d'employeur, et, éventuellement, de travailleur émigré. Ensuite, en adoptant une vision qui alliait les exigences du marché du travail local et international aux capacités du milieu de la formation, nous sommes arrivé à nous demander quel nouveau modèle

de compétence pourrait être en cohérence avec la CNQ, quels étaient les facteurs susceptibles de favoriser l'assurance qualité dans les formations, la lisibilité des certifications et la mobilité des qualifications. Ces questions feront ultérieurement l'objet d'une réflexion théorique basée sur un vaste éventail de comparaisons internationales.

Un fil rouge court d'un chapitre à l'autre dans cette première partie de la thèse, c'est le développement de la compétence de la personne dans le temps et dans l'espace. Ces deux paramètres influencent particulièrement le contexte de la formation professionnelle en Tunisie dont nous avons présenté les principaux aspects économique, social, culturel, juridique, conceptuel, technique, etc. C'est pourquoi la diversité de ces aspects nous a incité, d'une part à les prendre tous en considération dans notre réflexion sur notre objet de recherche, notamment dans l'analyse de la CNQ, d'autre part à focaliser notre cadrage théorique sur le noyau de notre réflexion : le modèle de compétence autour duquel gravitent tous les autres éléments de notre recherche.

# **Deuxième Partie : Cadre théorique**

**Introduction de la deuxième partie**

**Chapitre IV Modèles et approches de gouvernance,  
gestion et référencement des  
certifications**

**Chapitre V La compétence : concepts et modèles**

**Chapitre VI Le triangle de la formation**

**Conclusion de la deuxième partie**

## Introduction de la deuxième partie

L'étude développée dans cette deuxième partie de notre thèse s'est appuyée sur des théories et concepts variés ayant trait à plusieurs domaines, car son socle de recherche interroge simultanément deux mondes qui interagissent mutuellement et continuellement : le monde de la formation responsable de la production des qualifications/compétences, et le milieu du travail client qui mobilise, déploie et met en œuvre ces compétences, sans pour autant oublier l'interface qui les lie jusqu'à un point pratiquement inatteignable de cohésion totale ou de superposition lorsque la réponse du monde de la formation est parfaitement adéquate aux attentes du marché de l'emploi en termes de compétences. Rappelons toutefois que les compétences et les modèles qui leur sont associés font l'objet d'approches différentes de la part des intervenants dans le domaine de la formation, particulièrement en psychologie de l'apprentissage, et des professionnels dans le domaine du développement des ressources humaines et des stratégies des entreprises.

Un cadre national des certifications (CNC) devrait théoriquement faire apparaître une certaine cohérence ou conformité entre les deux mondes du travail et de la formation grâce à ce qu'on appelle, dans la terminologie des systèmes d'assurance qualité, la relation client-fournisseur. Le CNC, comme nous l'avons vu avec l'exemple tunisien dans la première partie, vient s'imposer et se placer entre ces deux mondes comme régulateur des qualifications, facilitateur de la mobilité professionnelle des personnes, catalyseur de la qualité des apprentissages en conformité avec des descripteurs bien définis et garant de la transparence et lisibilité des certifications pour les différentes parties prenantes du système de développement des ressources humaines.

Dès lors, quel que soit le pays, la question de l'élaboration d'un CNC revêt aujourd'hui une importance stratégique qui touche directement le développement des ressources humaines ou, selon le lexique du courant néolibéral, le développement du capital humain. Ce courant, né au Royaume-Uni, a fait du passage des systèmes traditionnels de qualification dominés par les institutions de formation à la construction des cadres nationaux des qualifications basés sur les résultats d'apprentissage (*outcomes based national qualifications frameworks*), une pièce maîtresse de la conduite de la politique des ressources humaines (Allais et Young, 2011). Ceci nous a amené à analyser dans le chapitre IV qui inaugure cette partie théorique de la thèse, les principales démarches internationales d'élaboration d'un CNC depuis leur avènement dans les années 80 dans l'espace anglo-saxon (*ibid.*) jusqu'à nos jours. Ensuite, nous présentons l'approche prépondérante adoptée par la majorité des pays, que nous avons baptisée approche classique et dont la présence dans le cadre européen des certifications (CEC) explique l'influence et le rôle géopolitique joué par ce dernier qui ne cesse de marquer le paysage international des qualifications. Nous terminons ce chapitre par l'analyse détaillée d'une approche que nous proposons et que nous voudrions innovante en termes de prise en considération de l'apprenant lors de la construction d'un cadre des certifications basé sur les résultats d'apprentissage ou simplement sur les compétences, ce qui nous a incité à étudier la relation organique qui existe entre le CNC et la compétence, la construction de cette dernière se référant au premier.

La compétence se définit au singulier, mais elle englobe plusieurs dimensions comme celles relatives à la cognition, la conation et l'affectivité. Une définition proche de notre investigation est celle qui place la notion de compétence en aval de l'intelligence dans un triptyque attitude sociale, approche cognitive et existence cognitive<sup>171</sup>. Nous la trouvons également étroitement liée à l'action et exprimée en savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir<sup>172</sup>, ou résumée en un ensemble composé de savoirs, savoir-faire et savoir-être<sup>173</sup>, ou enfin comme forme opératoire structurée caractérisée par sa prédisposition à l'apprentissage et à l'acquisition à travers des constructions mentales abstraites et hypothétiques<sup>174</sup>. Afin de présenter notre acception de ce concept, discuter de sa complexité et explorer son rôle métonymique d'usage dans des modèles de compétence ou par compétences, nous avons prévu tout le chapitre V, dans lequel nous nous intéressons à la compétence en tant que noyau de notre réflexion. Nous l'appréhendons d'un point de vue sémantique et épistémologique et l'analysons en la décomposant selon les différentes facettes qui intéressent notre recherche. Elle nous sert de fil conducteur entre des sous-chapitres qui portent sur l'analyse terminologique des concepts qui lui sont liés, l'étude des modèles de compétence et leur articulation avec les modèles d'action.

Après les deux chapitres IV et V réservés à l'étude théorique des deux concepts clés considérés l'un (CNC) comme un contenant et l'autre (compétences) comme un contenu, et à l'issue de la présentation du modèle de compétence que nous avons tenté de concevoir à cet effet, nous approfondissons l'articulation qui les unit. Pour ce faire, nous développons une relation triangulaire strictement liée à l'action de formation dont les principaux acteurs peuvent être résumés par trois 3E : l'État, l'Entreprise et l'Établissement de formation, particulièrement de formation professionnelle (EFP) dans notre objet de recherche. Dans cette relation, nous mettons en exergue le rôle majeur du modèle de compétence dans la phase de conception de la formation et son interaction avec les deux autres phases, à savoir la détermination des attentes du milieu du travail et la mise en œuvre de la formation. Puis nous donnons un aperçu des analyses des besoins en compétences et des programmes de formation élaborés selon l'APC.

Comme nous nous appuyons dans la discussion de la problématique de notre thèse sur la relation triangulaire qui fait intervenir les trois acteurs principaux (État, Entreprise, EFP) dans une action de formation avec les trois processus majeurs (détermination des attentes, conception, mise en œuvre) qui la gouvernent, nous modélisons ultérieurement dans le chapitre VI cette relation par un triangle dit de la formation dont nous détaillons dans les sous-chapitres concernés l'utilité, les fondements et la finalité.

Par conséquent, le travail que nous exposons dans les chapitres qui suivent obéit à un ordre logique qui va du corps jusqu'au noyau, si l'on considère métaphoriquement la compétence comme le noyau de la réflexion et le CNC comme son corps. Nous commençons par l'identification des compétences en tant que besoins définis généralement à partir de l'activité professionnelle, puis nous passons à la l'analyse de la notion de compétence et terminons par

---

<sup>171</sup> Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Reuil-Malmaison : Éd. Liaisons, 2001. Print. Entreprises & Carrières.

<sup>172</sup> Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation, 2000.

<sup>173</sup> Boudreault, H. (2009). « La compétence professionnelle ». <https://didapro.me/2009/07/06/la-competece-professionnelle/> consulté le 19 avril 2020.

<sup>174</sup> Parlier, M. (2006). In Simon, V. (2016). *La construction des compétences des cadres de santé : comment mettre en lumière les connaissances d'expérience, les transférer, les capitaliser et les mutualiser*. (Mémoire de maîtrise, École d'enseignement et de promotion sociale de la communauté Française de Tournai, Belgique, 2015-2016), p 43-p 44.



l'analyse détaillée des contenus des référentiels de formation exprimés en compétences, sans oublier au passage la spécificité des *outcomes* provenant de l'éducation entrepreneuriale ni l'articulation du modèle de compétence et du CNC au sein du triangle de la formation que nous avons défini.

Au terme de la présentation de notre cadre théorique, nous aurons familiarisé le lecteur avec les bases du modèle de compétence objet de notre investigation, les prémisses de la nouvelle démarche de construction d'un CNC mettant l'apprenant au centre de l'approche que nous avons élaborée, et la méthode d'analyse et de vérification du degré d'adaptation d'un CNC au contexte de la FP dans lequel il fonctionne, que nous avons établie. Nous aurons aussi approfondi l'étude des relations entre les principales phases de l'action de formation impliquant les différents intervenants, ce qui nous mènera au seuil de la présentation dans la partie finale de la thèse du volet expérimental de notre recherche. Nous y exposons la façon dont nous avons testé, analysé et confronté ces réflexions et propositions à la réalité du terrain.

## **Bibliographie**

**Allais, S., Young, M. (2011).** "The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective". In: *Austrian Open Access Journal of Adult Education*, Issue 14, 2011. Vienna, pp. 1-8.

## Chapitre IV

### Modèles et approches de gouvernance, gestion et référencement des certifications

Comme son nom l'indique, un cadre national des certifications (CNC) est un contenant des certifications, mais ce contenu que sont les certifications ne semble pas avoir fait l'unanimité sur le choix du terme qui le désigne, tantôt « certification » tantôt « qualification » selon les pays, comme nous le verrons au chapitre V. Mais, à présent, dans ce chapitre IV qui inaugure la partie « cadre théorique » de notre thèse, nous allons nous focaliser sur les modèles et les approches de construction, gouvernance, gestion et utilisation des CNC. Nous commencerons par passer en revue des démarches reconnues à l'international dans l'élaboration d'un CNC, en alliant l'approche historique et l'approche épistémologique des systèmes et cadres de qualification. Puis, nous présenterons les résultats d'une analyse comparative que nous avons menée sur des CNC choisis à partir d'un inventaire récent du CEDEFOP<sup>175</sup>, à la recherche du tronc commun ou de la base des connaissances qui les réunit. Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode de mesure appelée « *benchmarking* », outil qui permet de :

« mesurer la performance à l'aide d'un indicateur spécifique résultant en une métrique de performance qui est ensuite comparée à d'autres. Également appelé « *benchmarking* des meilleures pratiques » ou « *benchmarking* des processus ». [... Il est utilisé dans la gestion des organisations pour évaluer] divers aspects de leurs processus par rapport aux processus des meilleures pratiques des entreprises, généralement au sein d'un groupe de pairs défini aux fins de comparaison.»<sup>176</sup>.

Nous avons appliqué les principales étapes de la démarche proposée par Camp (1989)<sup>177</sup> et améliorée par Kaiser (1994)<sup>178</sup>. Nous avons d'abord choisi un sujet : le cadre national des certifications. Puis nous avons analysé les processus de la conception, de la gestion et du référencement. Ensuite nous avons défini les parties prenantes, identifié les sources de données et collecté les informations (**An.3**). Par la suite, nous avons déterminé les écarts entre les CNC analysés et les différences dans l'application des processus susmentionnés. Nous avons pu alors estimer et discuter les performances futures de chaque CNC tout en ciblant une meilleure solution pour le CNC tunisien. Cette solution comprend une meilleure communication sur le CNC, un ajustement de son objectif ou rôle principal, une meilleure proposition de mise en place avec un suivi et une amélioration continus. Enfin, nous nous sommes inspiré de l'application de la méthode du « *benchmarking* » dans le domaine de la construction automobile, où elle consiste en l'exploitation de « ... données [qui] sont obtenues en démontant complètement les voitures existantes et leurs systèmes »<sup>179</sup> provenant des pays concurrents pour

---

<sup>175</sup> CEDEFOP, ETF, UNESCO, UIL for UNESCO. (2019). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019*, Volume II: National and regional cases. ISBN 978-92-9157-706-4, doi:10.2816/841519.

<sup>176</sup> D'après le lien : <https://en.wikipedia.org/wiki/Benchmarking> consulté le 27 juin 2020.

<sup>177</sup> Robert Camp a écrit l'un des premiers ouvrages sur l'analyse comparative en 1989 « *La recherche des meilleures pratiques de l'industrie qui conduisent à des performances supérieures* », Productivité Presse. Il a développé une approche en 12 étapes de l'analyse comparative.

<sup>178</sup> Le premier ouvrage de référence sur l'analyse comparative intitulé « *Benchmarking for Competitive Advantage* » a été publié par Boxwell en 1989. La société Kaiser Associates a publié en 1994 le livre « *Battre la concurrence* » qui est un guide pratique proposant une approche en sept étapes.

<sup>179</sup> *Ibid.*

concevoir son propre modèle compétitif. C'est la raison pour laquelle nous avons estimé que l'analyse comparative que nous menions sur un échantillon de CNC, se prêtait bien à notre objet de recherche, surtout que nous voulions « démonter » le produit « CNC » comme on démonte une automobile, avec comme « pièces détachées » sa structure (matrice), son contenu (les résultats d'apprentissage) et ses processus (écriture des RA (*competence statements*), conception, gouvernance, utilisation et référencement).

En second lieu, nous avons concentré notre analyse sur l'approche adoptée par l'équipe technique tunisienne sans nous répéter par rapport à ce qui a été dit dans le chapitre II concernant la classification nationale des qualifications (CNQ). Il s'agissait plutôt de relever les principes et règles théoriques qui avaient été adoptés pour établir la formalisation de ladite approche classique de construction d'un CNC et la situer par rapport aux modèles existants. Ceci nous a amené à proposer une nouvelle approche que nous avons estimée plus adaptée au contexte tunisien en termes d'efficacité du système de la formation professionnelle et de régulation des certifications. Nous nous sommes appuyé sur les recommandations des chercheurs qui avaient mené un travail de comparaison proche de celui que nous avons envisagé, et qui disaient notamment que « l'idée de typologie des CNC est importante du point de vue conceptuel car elle permet aux chercheurs d'explorer les liens entre un modèle général de structure et de développement d'un CNC et le cas particulier de leur pays »<sup>180</sup> (Allais et Young, 2009).

Donc, dans ce chapitre IV, nous traiterons d'abord des approches d'élaboration d'un CNC en discutant leurs contextes respectifs. Ensuite nous parlerons de l'approche tunisienne pour proposer notre approche spécifique. Enfin, nous développerons une démarche théorique de traitement de l'articulation entre un CNC et une compétence, notamment à travers des réponses théoriques à la question de construction de la compétence en référence à un CNC ou vice versa.

## **IV.1. Tronc commun dans la décision de mettre en place un CNC**

Aujourd'hui, dans le paysage international des emplois, métiers, qualifications, certifications, compétences, quels que soient les termes employés pour désigner des entités ou concepts de régulation, gestion et développement des ressources humaines, nous trouvons principalement trois systèmes qui attirent l'attention des chercheurs préoccupés par ces domaines d'investigation.

D'abord, il y a la classification internationale type de l'éducation (CITE, en anglais *ISCED*) qui classe les niveaux standards d'éducation selon le critère de durée des cursus d'enseignement ou de formation. La dernière version de 2011 de la CITE comprend huit niveaux, du cycle préscolaire (maternelle, enfantine, préparatoire) au doctorat. Puis, nous nous trouvons devant le monde éducatif avec la classification qui normalise les niveaux des emplois dans le monde du travail, en l'occurrence la classification internationale type des professions (CITP, en anglais

---

<sup>180</sup> "The idea of a typology of NQFs is important conceptually as it enables researchers to explore the links between a general model of NQF structure and development and the case of their particular country." (Allais, S. & Young, M. 2009 : p. 4).

*ISCO*) dont la dernière version date de 2008. Elle renferme dix grands groupes de professions scindés en trois familles respectivement intitulées sous-grands groupes, sous-groupes et groupes de base, critériés selon le « niveau de compétences » et la « spécialisation de compétences » qui renseignent en particulier sur le niveau académique exigé pour l'exercice de l'emploi correspondant.

Le troisième système se réfère aux cadres nationaux des certifications spécifiques à chaque pays et aux cadres régionaux des certifications qui constituent des références pour des communautés de pays d'une région tels que le CEC pour la Communauté Européenne ou le CRC de la région de la CEDEAO<sup>181</sup> en Afrique.

Cependant, cette brève présentation des classifications relatives aux mondes de la formation (au sens large du terme formation) et du travail, appelle deux remarques :

- La première, c'est qu'il est légitime de penser à établir des correspondances entre les deux classifications : un genre de table de transfert assurant le passage d'un niveau de la CITE au niveau correspondant de la CITEP. Ceci ne va pas occulter la question de la coercition de correspondance entre les deux niveaux, ce qui nous amène à nous demander quelles sont les conditions nécessaires et suffisantes pour assurer une telle correspondance.
- La seconde remarque est une conséquence de la question que nous venons de poser. Il apparaît que les deux classifications CITE et CITEP ont un caractère statistique plutôt que technique et ne suffisent pas à elles seules à assurer la gestion des politiques éducatives et d'emploi à l'échelle nationale et internationale, notamment dans ses aspects fondamentaux, puisqu'on manque d'outils d'évaluation objective de ce qu'acquiert l'individu au sein du système éducatif dans le but d'intégrer le marché de l'emploi.

Un outil dont la focalisation directe ne porte ni sur les niveaux d'éducation ni sur les niveaux des professions, mais plutôt sur les résultats (*outcomes*) relatifs aux différents niveaux d'exercice de l'activité professionnelle, est donc nécessaire si l'on veut établir un mécanisme de communication entre le monde de la formation et celui du travail et favoriser entre eux une relation client-fournisseur dans le cadre d'une démarche d'assurance qualité. Cet outil, c'est le troisième système, basé sur les cadres nationaux des certifications (CNC).

#### **IV.1.1. Transition d'un système de qualification à un cadre national des certifications**

Nous le verrons en détail dans le prochain sous-chapitre à travers les cas étudiés, les systèmes de qualification ont évolué depuis les systèmes basés sur les institutions (établissements d'éducation et de formation, lieux de travail, etc.) vers des cadres de qualifications basés sur les résultats. Cette transition remonte aux années 80s du siècle précédent dans les pays anglophones, notamment au Royaume-Uni lors du passage à un régime économique néolibéral caractérisé par la recherche de qualifications plus performantes au niveau de l'entreprise et répondant davantage à ses besoins spécifiques en compétences professionnelles. Cette transition a abouti au système des NVQs (*National Vocational Qualifications*) (**Young et**

---

<sup>181</sup> Communauté Économique Des États de l'Afrique de l'Ouest.

**Allais, 2011**). Mais le changement de système de qualification a également été détecté d'une façon aussi flagrante en Afrique du Sud au début des années 90 avec la volonté de l'État d'abolir le régime de l'Apartheid et d'instaurer un système politique dont une des composantes consistait en un dispositif de qualification marqué par les valeurs de la démocratie, de la justice, de l'égalité des chances et de l'inclusion sociale. D'un point de vue technique, si l'on souhaite rapprocher les compétences quotidiennes manifestées par les gens des compétences académiques, il faut créer un cadre jouissant de la caractéristique capitale d'être intégré et par conséquent, basé sur les résultats d'apprentissage. D'un point de vue historique et épistémologique, un cadre national des certifications/qualifications tire son origine d'une part d'un souffle de changement socio-économique et politique, et d'autre part, d'une rupture avec la méthode classique de prise en compte des qualifications et des institutions qui les délivrent. Celle-ci se limitait aux qualifications académiques caractérisées par des contenus, des durées, des conditions matérielles et immatérielles, résumées en *inputs*, c'est-à-dire ressources (données ou matériaux) d'entrée. Quant à l'approche basée sur les résultats d'apprentissages (*outcomes* ou *outputs*), elle n'est intervenue que plus tard, lorsque l'apprentissage a été reconnu et défini, abstraction faite de la forme, du mode ou du lieu qui lui donnait naissance.

On est donc passé d'un apprentissage représenté au début simplement par un diplôme ou certificat à un apprentissage axé sur les résultats, même avant la création des CNQ, pour finalement obtenir des qualifications de tout type, traduites sous forme de résultats d'apprentissage qui indiquaient la capacité d'agir d'un individu.

L'expérience des pays pionniers qui ont adopté l'approche basée sur les résultats d'apprentissage (*learning outcomes based national qualifications frameworks*) pour établir leur cadre national de qualification nous renseigne sur les deux raisons principales qui les ont poussés à le faire :

- Premièrement, le constat de carences dans la réponse des systèmes de qualification existants aux attentes du marché du travail en compétences et qualifications adéquates à leurs besoins, ce qui engendre un affaiblissement de la confiance du milieu professionnel dans les qualifications. Cette décroissance ou cet appauvrissement du degré de confiance touche également la perception de l'apprentissage qu'ont d'autres parties prenantes comme les apprenants, les familles et les employeurs étrangers.
- Deuxièmement, le constat de fragilités ou faiblesses d'ordre économique, social, politique et culturel qui ont émergé dans le pays ensemble ou séparément, ce qui engendre la volonté d'introduire un processus de changement. Dans la majorité des cas, ce dernier fait appel à l'établissement d'un cadre des qualifications dont les objectifs stratégiques concernent indubitablement les axes économique, social, politique et culturel.

Si ces deux raisons semblent constituer une base épistémologique pour nous et pour plusieurs chercheurs (**Raffe, 2013 ; Young et Allais, 2011**) qui ont analysé la genèse des CNQ dans le monde, il ne faut pas oublier l'origine de la technique qui consiste à exprimer les qualifications sous forme de résultats d'apprentissage (compétences) et la valeur ajoutée qu'elle a apportée. Nous reviendrons ultérieurement sur ce concept étroitement apparenté à la compétence ou aux éléments de compétence. Soulignons pour l'instant que les pays qui ont adopté cette approche dans l'élaboration de leurs cadres des certifications, l'ont fait soit parce qu'ils recherchaient la

compatibilité avec l'approche par compétences (APC) d'ores et déjà mise en place dans leur système de formation (UQÀM, 2014) ou, le cas échéant, une démarche technique pertinente pour tout projet de réforme ; soit parce qu'ils souhaitaient une présentation des qualifications offrant des indicateurs pour le recrutement faciles à comprendre et à s'approprier pour les professionnels ; soit parce qu'ils voulaient couvrir toutes les voies d'acquisition des qualifications : formelle, non formelle et informelle.

#### **IV.1.2. Rôle principal et objectifs d'un CNC**

L'introduction d'un CNC parmi les nomenclatures relatives aux métiers, aux cursus éducatifs et aux qualifications rend sans doute cet environnement normatif plus cohérent et plus susceptible aux diverses fins d'exploitation par les parties prenantes dont voici quelques exemples :

- Le CNC est vu par le décideur politique comme outil stratégique pour mener à bien sa stratégie éducative et d'emploi ;
- L'analyste statisticien l'utilise pour élaborer ses rapports de suivi et d'évaluation ;
- Les responsables de formation s'y réfèrent pour préparer leurs dispositifs d'apprentissage et analyser leur performance ;
- Les familles font l'effort de le comprendre pour orienter leurs enfants ;
- Les jeunes le prennent en compte pour, tout simplement, réussir dans leurs apprentissages à l'école, au centre de formation, dans l'entreprise voire idéalement dans la vie.

Si l'on se fie à cette présentation utopiste, un CNC serait une solution miraculeuse qui répondrait à toutes les attentes. Il a comme rôle primordial d'être un canal de communication entre les différents intervenants et bénéficiaires dans un système de développement de ressources humaines. Il veille à véhiculer un langage commun sur les qualifications qui favorise leur compréhension et facilite leur utilisation par tous, ce qui rend les qualifications plus visibles dans le monde de la formation, lisibles par les professionnels employeurs et par les candidats à la formation et transparentes à tous les acteurs nationaux et étrangers.

Cependant, si, à l'échelle macroscopique les différentes facettes d'exploitation d'un CNC semblent être prises en considération, il n'en va pas de même à l'échelle microscopique. En effet, c'est à la cible ultime de tout système de qualification que nous pensons : l'apprenant. Ce dernier paraît être considéré comme un client auquel les prestations de formation sont délivrées. Mais, en pratique, c'est un consommateur des attentes duquel on ne se soucie pas car en tant qu'être humain, on ne peut le réduire à un produit qui sort de « la boîte noire » du système de production. Nous reviendrons sur ce paradoxe et les rares tentatives de le résoudre en présentant notamment l'expérience galloise comme un exemple d'écoute de la voix des apprenants qui dépasse la simple enquête de satisfaction.

Le rôle des CNC peut dépasser le stade de communication pour être un moteur de changement ayant des effets de réforme ou de développement au sein des systèmes éducatifs et de formation ou carrément provoquer une transformation totale de ces systèmes. Il peut donc, comme le montrent les cas étudiés dans le prochain sous-chapitre, jouer le rôle soit d'un cadre de

communication pour des degrés moindres de changement, soit d'un cadre transformationnel lorsque le changement est radical, soit, dans les situations intermédiaires, d'un cadre de réforme ou de développement capitalisant les expériences antérieures réussies et corrigeant les faiblesses.

En fonction de ce rôle plus ou moins accentué de moteur de changement d'un système de qualifications, l'éventail des objectifs assignés à un CNC est plus ou moins large. Dans la littérature, les objectifs visés par l'établissement d'un CNC sont de deux types : politiques ou stratégiques et spécifiques ou opérationnels.

#### **IV.1.2.1. Objectifs stratégiques d'un CNC**

Les objectifs stratégiques accompagnent souvent les politiques de changement d'une situation socio-économique et éducative arrivée à ses limites. L'introduction d'un CNC est alors un élément d'un objectif global qui dépasse le périmètre particulier du CNC et les aspects strictement éducatifs et pédagogiques sauf si ceux-ci atteignent l'ampleur de visée d'une politique holistique. Nous pouvons classer les objectifs stratégiques récurrents dans les exemples que nous allons analyser ultérieurement, en trois familles pour chacune desquelles nous donnons, à titre indicatif, des exemples d'objectifs et de pays qui les ont visés à travers l'établissement de leur CNC<sup>182</sup>.

##### **a. La famille des objectifs stratégiques visant l'efficacité interne<sup>183</sup> du système éducatif :**

Ces objectifs concernent tout ce qui peut rendre le système plus performant, notamment en réduisant les voies d'apprentissage sans issue, les redoublements et les abandons scolaires. L'objectif tracé par des pays européens, la Tunisie et le Maroc de « consacrer et/ou promouvoir le principe de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) », et celui d'instaurer une démocratie non- raciale et non- sexiste défendu par l'Afrique du Sud sont de bonnes illustrations de cette famille puisqu'ils renseignent sur le rôle que peut jouer un CNC dans la mise à disposition des opportunités d'éducation et de formation pour tous, en particulier à travers les passerelles établies entre les différents sous-systèmes. Dans ce même contexte, un CNC peut augmenter la cohérence, l'articulation, (exprimée par le concept de perméabilité globale, en Allemagne et en Serbie) et la coordination entre les différentes composantes du SDRH. L'Australie, l'Irlande, l'Allemagne et la Serbie vont jusqu'à viser l'harmonisation de leurs objectifs actuels et futurs au point d'obtenir un système intégré favorisant l'instauration d'une politique éducative unifiée. Tout cela, est censé avoir des effets positifs sur l'augmentation du nombre de diplômés et la réduction du décrochage scolaire, ce qui influe directement sur les coûts de production des diplômés.

##### **b. La famille des objectifs stratégiques visant l'efficacité externe<sup>184</sup> du système éducatif :**

Ces objectifs sont étroitement liés aux aspects socioéconomiques. Leur efficacité se mesure à l'augmentation du taux d'emploi ou d'insertion professionnelle dus aux diplômés obtenus.

---

<sup>182</sup> Ces objectifs stratégiques sont cités indépendamment de leur degré de réalisation ou de la réussite des pays dans leur atteinte ou échec. L'information témoigne seulement de leur existence dans les politiques et plans stratégiques des pays concernés d'après la littérature que nous avons consultée.

<sup>183</sup> L'efficacité interne d'un système éducatif concerne l'utilisation optimale de ressources (intrants) pour produire des extrants. D'après le lien : <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/glossary/efficacite%20interne> consulté le 27 juin 2020.

<sup>184</sup> L'efficacité externe d'un système éducatif est mesurée en observant le parcours des diplômés de différents niveaux du système sur le marché du travail, relativement au coût de leur éducation. D'après le lien : <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/glossary/efficacite%20externe> consulté le 27 juin 2020.

Ceci est exprimé tout simplement dans les CNC de certains pays comme l'Angleterre, l'Irlande du Nord, la France et la Serbie par le fait de « favoriser l'employabilité des jeunes et la réduction du chômage en inculquant aux apprenants des compétences mieux adaptées aux besoins du marché du travail (*nous traduisons*) » (CEDEFOP et al., 2019). Il est clair que le but prédominant dans l'effort d'adéquation entre les certifications délivrées par un système éducatif et les attentes de l'économie et de la société, est l'optimisation des ressources et la réduction des dépenses. Mais, dans cette famille d'objectifs stratégiques, l'égalité des chances vis-à-vis de l'emploi prévaut également, surtout qu'elle est un droit constitutionnel dans plusieurs pays. Nous trouvons cet objectif pour certains CNC, en Belgique, en Nouvelle-Zélande et en Afrique du Sud, où il vise à « faciliter l'emploi des citoyens, le recrutement par les employeurs et la promotion de l'égalité des chances, notamment en procurant aux qualifications autant de valorisation que de crédibilité et robustesse, à l'échelle nationale et internationale (*nous traduisons*) » (*Ibid.*). Il est formulé de façon plus large comme en Australie, en Irlande et en Écosse, et peut aller alors jusqu'à « générer des transformations du pays au niveau de l'économie en contribuant à la performance économique et de la société en répondant à leurs besoins et aux besoins des individus en qualifications (*nous traduisons*) » (*Ibid.*). Le cas échéant, l'objectif couvrira, comme en Serbie (ETF, Jadrijević, 2017b), les besoins des systèmes culturel, administratif, de recherche et des médias. L'inclusion de l'aspect culturel dans les visées d'un CNC rejaillit sur les relations entre les différentes parties prenantes lorsqu'il s'agit de la culture des qualifications, celle qui influence particulièrement la représentation du système de DRH, sa lisibilité et sa régulation que nous évoquons ci-dessous.

- c. **La famille des objectifs stratégiques visant la représentation du système de DRH, sa lisibilité et sa régulation :** Ces objectifs renvoient à la transparence des différentes composantes du système de développement des ressources humaines et à la facilité de sa compréhension par les parties prenantes d'une manière commune et homogène. En particulier les qualifications délivrées doivent être transparentes pour les employeurs comme c'est le cas pour l'Australie et la Belgique. La lisibilité est assurée en grande partie par le recours à l'utilisation des RA, comme l'a fait l'Irlande. Ceux-ci offrent une base commune aux différentes parties prenantes (éducation générale, enseignement supérieur, formation professionnelle, décideurs politiques, étudiants, organisations professionnelles) pour un dialogue partagé sur la visée de l'éducation. Ce dialogue est renforcé au point d'instaurer une collaboration active entre les employeurs et les prestataires de l'éducation et de la formation, appuyée par le renforcement du rôle des employeurs dans le développement des compétences et l'amélioration des services d'information et d'orientation professionnelle.

#### IV.1.2.2. Objectifs spécifiques d'un CNC

Hormis ce classement en trois familles, l'expression des objectifs stratégiques peut parfois englober des aspects appartenant à deux ou trois familles, comme l'objectif de favoriser l'accès à l'éducation et à l'emploi assigné au CNQ sud-africain et ainsi libellé : « accélérer la lutte contre le mauvais passé d'injustice et de discrimination dans les opportunités d'éducation,



formation et emploi<sup>185</sup> » ou bien l'exemple plus général suivant que nous retrouvons en Australie, Belgique, Allemagne, Afrique du Sud et Nouvelle-Zélande : « favoriser l'inclusion sociale, l'accès pour tous, aux différents parcours d'éducation et de formation à travers la lisibilité des certifications qui les sanctionnent et à travers la visibilité qu'auront les candidats à la formation (équivalence et différence entre les qualifications) et à la validation de leurs acquis d'apprentissage formel, non formel et informel ». Quant à la régulation, elle passe par la valorisation de tout type de formation comme le fait de considérer sur un pied d'égalité la FP et l'enseignement général, en Suisse et au Maroc. Ces deux pays se sont engagés à assurer la parité d'estime entre formation professionnelle et éducation générale et à renforcer la reconnaissance de la formation et de l'enseignement professionnels supérieurs, en tant que composante de la stratégie globale des qualifications. Ceci est censé avoir un effet direct sur la régulation des flux des diplômés et sur l'équilibre de la pyramide des qualifications.

Avant de passer aux objectifs spécifiques relatifs à l'établissement des CNC, nous proposons quelques remarques qui vont permettre de mieux les distinguer des objectifs stratégiques, vu la finesse de nuance entre les deux types.

Parfois, un objectif peut être considéré comme stratégique ou spécifique selon le contexte et le domaine qu'il couvre. C'est le cas de la mobilité au sein d'un système éducatif et de la mobilité professionnelle dans le marché de l'emploi. L'objectif tout court (favoriser la mobilité des individus) est considéré comme stratégique quand il parle du domaine professionnel qui touche à l'emploi et à l'économie, surtout lorsqu'il s'agit du contexte global intégrant le marché international des qualifications. En revanche, quand il s'agit seulement de la mobilité pédagogique au sein d'un système national éducatif, l'objectif est considéré comme spécifique et opérationnel, lié au fonctionnement pédagogique dans les institutions d'éducation et de formation.

Souvent aussi, l'atteinte d'un objectif stratégique passe par la réalisation de certains objectifs spécifiques. Par exemple en Australie l'objectif opérationnel de reconnaissance des apprentissages non formels et informels et de la VAE favorise l'objectif stratégique de la progression des individus en leur permettant de continuer à apprendre sans arrêt ni rupture, les deux étant réunis dans la formule : « Appui à l'apprentissage tout au long de la vie par l'assurance de la progression et la VAE ». Dans le même sens, l'objectif stratégique de l'ATLV en Écosse est décliné en plusieurs objectifs spécifiques tels que : « clarifier les points d'entrée et de sortie pour les qualifications et les programmes d'apprentissage à tous les niveaux » et « favoriser le transfert de crédits entre les qualifications ou les programmes d'apprentissage pour assister les apprenants dans la construction de leurs parcours sur leurs succès antérieurs ».

Dans un autre exemple australien : « Référencement du cadre australien des qualifications (AQF) aux cadres internationaux de qualification appuyant la mobilité nationale et internationale des diplômés et des travailleurs (lisibilité, comparabilité, mobilité, performance et qualité) », l'objectif strictement technique de référencement n'a d'importance que s'il assure l'atteinte d'un objectif stratégique lié aux mobilités pédagogique et professionnelle des

---

<sup>185</sup> À travers des mécanismes tels que la VAE, très utile pour délivrer des qualifications aux personnes qui ont été empêchées d'accéder à l'éducation et à l'emploi permanent mais qui ont travaillé dans des métiers qui étaient formellement et légalement refusés pour eux avant 1994, d'après CEDEFOP, ETF, UNESCO, UIL for UNESCO. (2019). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019*, Volume II: National and regional cases, p. 569.

individus, à l'échelle nationale et internationale.

Pour les CNC dont le rôle se limite à la communication, les objectifs sont presque tous spécifiques car ils sont appliqués aux aspects opérationnels éducatifs et pédagogiques, dont la subdivision en quatre familles, par rapport aux cas étudiés figurant dans l'annexe (An.3), se présente comme suit :

**a. La famille des objectifs spécifiques visant la lisibilité et la cohérence du système éducatif et ses livrables :**

Ce sont des objectifs spécifiques qui couvrent les outils et approches utilisés dans la gestion et le fonctionnement du CNC pour lui permettre de jouer son rôle. Nous y trouvons l'objectif le plus récurrent dans ce sens exprimé en Irlande par le fait de « clarifier via l'approche des RA ce que l'individu est appelé à connaître, comprendre et être capable de faire au terme du programme qu'il a étudié ». L'objectif relatif à la régulation des qualifications, la progression des apprentissages et la perméabilité des cursus est exprimé en Australie, en France, en Angleterre et en Irlande du Nord, par le souci de promouvoir l'accès, le transfert, la capitalisation des modules et des unités et la progression entre les programmes d'éducation et de formation, ce qui favorise la mobilité (pédagogique) des apprenants entre les cursus à l'échelle nationale et internationale. Cette dernière est rendue possible par la comparabilité des certifications et le référencement des CNC aux méta-cadres régionaux comme le CEC, ainsi que la flexibilité des parcours. Cet objectif de cohérence a ses répercussions sur la reconnaissance des qualifications, quel que soit le mode de leur acquisition, ce qui pour l'Australie, la France, la Belgique et l'Allemagne, se retrouve dans l'engagement de promouvoir la VAE et la reconnaissance des apprentissages non formels et informels, en particulier par l'adoption du système modulaire dans l'offre de formation. L'objectif va plus loin dans le cas irlandais puisque les RA sont établis comme point de référence commun pour les qualifications et pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels.

**b. La famille des objectifs spécifiques visant le contrôle, l'évaluation des acquis d'apprentissage et la qualité des qualifications :**

Ce sont des objectifs spécifiques qui mettent l'accent sur les instruments, démarches et mécanismes d'évaluation et d'assurance qualité pour avoir des résultats pertinents en termes de compétences livrées par le système éducatif au profit de l'économie et de la société. Les expressions de ces intentions sont très variées. L'Irlande et l'Afrique du Sud ont décidé de renforcer la qualité de l'éducation et de la formation à travers l'utilisation de descripteurs et de RA se prêtant à la mesure et à l'évaluation. La Serbie, de son côté définit les processus et les institutions (organismes et structures) responsables de l'établissement des qualifications et des normes (standards), des méthodes et conditions de leur acquisition, de leur comparaison et de leur reconnaissance, et rajoute d'autres mécanismes pour l'assurance qualité. Le même objectif est résumé dans le cas du Royaume-Uni comme suit : « Fournir un outil de contrôle et de redevabilité des acteurs (prestataires d'éducation et de formation, concepteurs de qualifications...) ». Le focus est généralement mis dans cette famille sur l'évaluation des compétences, ce que nous résumons ainsi :

« Faciliter l'évaluation des compétences en adoptant (ou en favorisant l'orientation vers) des modèles centrés sur la compétence en situation de travail : bloc de compétences (Australie, Belgique, France) ; compétences professionnelles et personnelles (Suisse) ; notion complète et intégrée de la

compétence incluant les dimensions humaines et éducatives, i.e. compétence complète d'action (Allemagne) (*nous traduisons*) » (CEDEFOP et al., 2019).

- c. La famille des objectifs spécifiques visant l'orientation des individus :** Ce sont des objectifs spécifiques qui concernent les pistes d'orientation scolaire, professionnelle et universitaire pour les élèves, les apprenants et les étudiants. Ils traitent aussi de l'orientation des individus vers les voies de la VAE, de la formation continue et de la mobilité professionnelle. L'exemple écossais qui s'attache à clarifier les points d'entrée et de sortie pour les qualifications et les programmes d'apprentissage à tous les niveaux est particulièrement significatif.
- d. . La famille des objectifs spécifiques visant l'évolution du système éducatif et la portabilité des qualifications :** Ce sont des objectifs spécifiques qui permettent une amélioration continue des différentes composantes du SDRH, notamment en termes d'ouverture sur les CNC dans le monde, de prospective des emplois futurs ainsi que de prévision des changements technologiques et organisationnels du travail. Nous retrouvons ce type d'objectifs exprimé par le CNQ néo-zélandais comme suit : « Prospector des emplois futurs via l'utilisation des RA par les employeurs et les prestataires de l'enseignement supérieur ». En Belgique, la portabilité des qualifications est assurée par l'utilisation des RA qui permettent des comparaisons entre les qualifications (nationales et internationales), et le référencement au CEC. La Nouvelle-Zélande et la Serbie vont plus loin en stipulant l'augmentation de la portabilité de la qualification à l'échelle internationale.

Enfin, tous ces objectifs spécifiques concourent à promouvoir l'excellence en éducation comme en Australie et en Belgique, et à augmenter l'efficacité d'utilisation de toutes les ressources d'éducation comme en Serbie. La France, la Belgique, l'Allemagne, le Royaume-Uni et l'Afrique du Sud, visent également à promouvoir la fiabilité, la transférabilité des opportunités, l'assurance qualité et la transparence des certifications professionnelles grâce à leur enregistrement public formellement reconnu par l'État et les partenaires sociaux. Ce dernier mécanisme sera évoqué en détail à travers les cas étudiés dans le prochain sous-chapitre en tant qu'élément clé de la différenciation des CNC.

En résumé, ces objectifs, quelle que soit leur teneur (stratégiques ou spécifiques), visent des changements liés à la gouvernance, la gestion et l'utilisation des qualifications. D'après Raffe<sup>186</sup>, ces changements couvrent l'établissement d'un langage commun entre les parties prenantes, leur implication et coordination dans les différentes actions relatives au CNC, la réglementation et la régulation dans le système de formation, l'assurance qualité, la mise en place d'un système d'unités et de modules, la transparence des qualifications et le changement culturel et pédagogique.

On aura remarqué aussi combien l'aspect abstrait prédomine dans la conception des CNC. La faute en revient au langage technique utilisé pour les formuler, mais aussi à leurs objectifs désincarnés. Ceux-ci révèlent des systèmes qui semblent fonctionner en boucle fermée et loin de la réalité. Les apprenants sont en bout de chaîne et les informations qu'ils peuvent apporter à la régulation de ces systèmes sur toutes leurs facettes ne sont pas prises en compte. Ceci

---

<sup>186</sup> David Raffe (2013). "What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks?", *Comparative Education*, 49:2, 143-162, DOI:10.1080/03050068.2012.686260.

constitue un handicap pour la conception des CNC à laquelle est consacrée le prochain sous-chapitre au terme duquel nous proposerons une solution pour remédier aux défaillances constatées, notamment par un changement de vision conceptuelle accompagné d'une vigilance lors de la mise en œuvre du CNC.

### IV.1.3. Concepts clés d'un CNC

Avant de citer les concepts clés associés à l'élaboration d'un CNC, à sa structure, son contenu, son environnement technique, il est important de remarquer que certains concepts qui sont peut-être les plus importants ont précédé l'apparition des CNC dans leur forme actuelle. Le plus connu est celui de « résultat(s) d'apprentissage (RA) », en anglais « *learning outcome(s)* (LO) ». Ce concept a été l'élément central de l'approche basée sur les résultats appliquée par le Royaume-Uni au milieu des années 80 du siècle dernier à l'occasion de sa transition du système éducatif basé sur les institutions à un système des qualifications basé sur les résultats.

La notion de « compétence » très liée conceptuellement avec les CNC est apparue également avant leur genèse. Le reste des concepts clés liés à un CNC peut être résumé comme suit.

**Niveau de qualification :** c'est une identification hiérarchique attribuée initialement à un niveau d'exercice d'une activité professionnelle qui a évolué vers ce qui est communément appelé aujourd'hui « niveau de qualification » ou « niveau de certification » pour déterminer un certain ordre dans les qualifications généralement évalué par le degré de leur complexité relative à l'exercice de l'activité professionnelle en question.

**Descripteur(s) de niveau :** Ce sont des critères permettant de formuler un contenu générique exprimé sous forme de compétences, en anglais « *competence statements* ». Un de ces descripteurs, partagé par la plupart des CNC dans le monde est la « complexité ». Les descripteurs les plus utilisés sont ceux traduisant le modèle SAC (savoirs, aptitudes, compétences), que l'on trouve dans le CEC.

**Indicateurs ou « proxies »<sup>187</sup> :** Ce sont des éléments de détail composant la formulation du descripteur générique d'un niveau de qualification. Ils apportent des précisions sur les compétences ou les éléments de compétence par rapport à un descripteur déterminé. Ils sont parfois pris en compte par les recruteurs comme des intermédiaires ou « proxies » des qualifications pour juger de leur pertinence par rapport à leurs besoins en compétences.

**Matrice des niveaux (grille) :** Il s'agit d'un croisement entre les exigences des niveaux de qualifications et leurs descripteurs. Cette intersection permet d'obtenir une grille renseignée constituant une cartographie du paysage des qualifications ou certifications dans un pays donné.

**Lecture horizontale (de la matrice) :** Elle met en relation chaque niveau de qualification avec les différents éléments de compétence (*statements*) qui le caractérisent. Elle donne le profil générique de la qualification ou certification concernée correspondant à un niveau d'exercice déterminé de l'activité professionnelle.

---

<sup>187</sup> C'est un terme emprunté au monde de l'informatique qui désigne un composant informatique (logiciel intermédiaire) ou un proxy (réseau mandataire). Pour les qualifications, il constitue l'intermédiaire permettant au monde de la formation de communiquer avec les employeurs. D'après Wikipédia, un proxy est un composant logiciel informatique qui joue le rôle d'intermédiaire entre deux hôtes pour faciliter ou surveiller leurs échanges.

**Lecture verticale (de la matrice) :** C'est une lecture dont l'élément d'entrée est un descripteur de niveaux. Elle donne l'évolution hiérarchique de ce descripteur en passant d'un niveau à un niveau supérieur. Il est à noter que parfois cette évolution n'est pas nette voire nulle pour un descripteur ou un indicateur donné. Ceci signifie qu'un niveau de qualification n'acquiert sa description (identité) complète qu'en tenant compte de tous ses descripteurs pris dans leur cohérence d'ensemble.

**CNC complet ou global (*comprehensive NQF*) :** Il s'agit d'un cadre national intégré couvrant l'ensemble des qualifications disponibles dans le pays quelle que soit leur origine : institutions (éducation générale, enseignement et formation techniques et professionnels, enseignement supérieur) qui les délivrent, ou modes de leur acquisition (formels, non formels et informels).

**Sous-cadre des qualifications ou cadre partiel des qualifications (*sub-framework of qualifications*) :** Il s'agit d'un cadre renfermant les qualifications issues d'un secteur spécifique tel que la formation professionnelle ou l'enseignement supérieur. Ce type de cadre focalisé sur une partie du paysage des qualifications dans un pays quelconque, ne permet pas une comparaison globale entre pays, parce qu'il n'embrasse pas toutes les qualifications disponibles du pays.

## **IV.2. Aperçu sur les principales approches d'élaboration d'un CNC**

Historiquement, comme le confirment les cas étudiés que nous joignons en annexe (**An.3**), l'élaboration d'un cadre national des certifications est le résultat de l'interaction de diverses conjonctures dans lesquelles se trouve le système éducatif voire les systèmes économique, social et culturel d'un pays et qui l'incitent à chercher des solutions plus pertinentes et plus efficaces pour la gouvernance, la gestion, la régulation et le développement des qualifications. C'est la raison pour laquelle les chercheurs et les professionnels dans le domaine de conception des systèmes de qualifications et des politiques éducatives, n'ont commencé à parler d'une démarche rigoureuse en la matière qu'après avoir arrêté approximativement un modèle général de CNC : ce qu'il doit contenir, ses concepts clés, son rôle et ses objectifs et fonctions au sein d'un système global de développement de ressources humaines.

Dans les sections précédentes, nous avons exposé les éléments qui constituent ou concernent le modèle général du CNC, ce qui nous a permis de sélectionner un échantillon de 14 pays du monde qui ont mis en place un CNC mais dont la démarche d'élaboration diffère d'un point de vue technico-scientifique. Notre critère de choix dominant a été l'existence d'originalités techniques par rapport à la démarche classique. Notre deuxième critère s'appuyait sur les fondements épistémologiques liés aux CNC et nous a conduit à distinguer ceux visant des réformes de ceux visant des transformations ou se limitant seulement à être un outil de communication. Notre troisième critère a été la couverture internationale de l'échantillon brassant des pays appartenant à trois continents et représentant les contextes anglophone, francophone et germanophone. Dans les sections suivantes, nous nous basons sur le tableau comparatif des 14 CNC étudiés (**An.3**) en nous référant aux critères susmentionnés reflétés dans

les trois colonnes respectivement intitulées : 1. Contexte d'introduction du CNC (rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement) ; 2. Objectifs politiques, stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels ; 3. Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence), pour dégager les démarches spécifiques d'élaboration d'un CNC. Nous montrons les spécificités de chaque cas étudié tout en effectuant une focalisation sur les éléments communs au sein de certaines familles qui nous ont amené à les répartir en quatre catégories.

## **IV.2.1. Vue globale de l'échantillon choisi et catégorisation**

Nous avons décrit au chapitre II la genèse de la classification nationale des qualifications en Tunisie et les différentes étapes de son élaboration depuis la mise en place de l'équipe restreinte du projet jusqu'au blocage qu'a connu la commission de suivi de sa mise en œuvre. Nous nous focalisons dans ce qui suit sur les expériences internationales en la matière. Ceci va nous amener à l'issue de notre benchmarking à situer l'exemple tunisien au sein de l'échantillon étudié, ce qui nous permettra en particulier de penser une nouvelle approche de construction de son CNC.

### **IV.2.1.1. Présentation de l'échantillon et argumentation : aperçu sur les 14 cas étudiés**

Pour investiguer les principales approches d'élaboration d'un CNC à partir de l'échantillon des 14 CNC choisis, nous avons pris en considération les facteurs suivants :

D'abord, le facteur historique, puisque, d'ores et déjà, les spécialistes de l'étude des CNC les ont classés en première, deuxième et troisième générations en fonction de l'ordre chronologique de leur apparition. Mais ce facteur, bien que pertinent, n'était pas au cœur de notre démarche scientifique qui s'intéressait à la réflexion conceptuelle plutôt qu'à l'avancée historique. Si les pays initiateurs (*starters countries*) dans l'élaboration de leurs CNC tels que le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Afrique du Sud et la France, ont pris place dans notre analyse, c'est que leur classification historique ne nous a pas empêché de les classer aussi en fonction de l'originalité de leur démarche de construction du CNC.

Ensuite, le facteur innovant selon qu'on se situe dans le prolongement (évolution) d'un système existant ou qu'on opte pour la construction d'un système totalement inédit. C'est ce qui distingue les CNC de certains pays pionniers comme l'Écosse, d'autres CNC des pays de la même génération comme la France.

Puis, le facteur d'influence d'un mode dominant de formation et d'interaction mutuelle dans un méta-cadre régional : il s'agit là d'une particularité dont jouissent l'Allemagne et les pays qui ont adopté son système d'apprentissage et de formation duale<sup>188</sup>.

Enfin, le facteur mimétique qui incite à emprunter une solution expérimentée par d'autres, c'est ce que certains chercheurs ont qualifié de politique d'emprunt (ou imitation ou réinstanciation) (*policy borrowing*) (Chakroun, 2010) lorsqu'un pays, impressionné par le succès de l'implantation d'un CNC dans un autre pays, « calque » cette expérience sur son propre

---

<sup>188</sup> La dualité consiste généralement à répartir la formation pendant la semaine en deux jours au centre de formation ou au lycée professionnel, et trois jours en entreprise.

territoire avant de penser éventuellement à des modifications ultérieures.

À partir de ces quatre facteurs, nous avons analysé dans le tableau comparatif joint en annexe (**An.3**) les exemples de cas choisis selon les critères présentés ci-avant, en les scindant en quatre catégories que nous présentons dans les sections suivantes. Mais commençons d'abord par présenter les catégories.

**1<sup>ère</sup> catégorie :** Elle renferme les CNQ (et non CNC, car le concept de « qualification » l'emporte sur celui de « certification » dans le contexte anglo-saxon) dont les démarches d'élaboration sont jugées originelles, car émanant des pays initiateurs tels que le Royaume-Uni (Angleterre, Écosse, Pays de Galles, Irlande du Nord), l'Irlande, la Nouvelle-Zélande l'Australie et l'Afrique du Sud, qui ont entrepris, chacun selon son génie propre, des démarches inédites, bien que parfois similaires dans l'esprit. Cette catégorie se confond partiellement avec la catégorisation historique de « première génération » établie par les spécialistes dans le domaine.

**2<sup>ème</sup> catégorie :** elle comprend les CNC dont les démarches d'élaboration sont une continuation ou un prolongement de certaines classifications existantes, mais ne sont pas proches de la démarche basée sur les résultats d'apprentissage, voire incompatibles. C'est cette précision relative à l'adoption des RA qui fait que nous avons classé le CNC français dans cette deuxième catégorie et non dans la première bien que certains spécialistes de l'histoire des CNC l'aient compté parmi la première génération du point de vue historique. Dans cette catégorie, il existe une structure qui évolue vers un CNC (cas de la France et de la Tunisie, du Pays de Galles hors Royaume- Uni, et de quelques pays africains qui démarrent l'élaboration de leur CNC à partir du paysage des métiers<sup>189</sup>). Encore faut-il pouvoir distinguer dans ce dernier cas la naissance d'une approche spécifique, bien que classique, de la conception d'un nouveau cadre qui remplace une ancienne classification. D'ailleurs le paysage des métiers est une classification des emplois correspondant généralement à des niveaux d'éducation ou rattachée à des répertoires d'emplois et de professions et non de certifications, et elle dérive de la CITP 1968 et 1988 et éventuellement de la CITE 1997.

**3<sup>ème</sup> catégorie :** elle est marquée par l'exemple du CNC allemand. Les autres cadres qui en font partie s'intègrent dans une culture des qualifications très proche de celle des Allemands. L'Allemagne, très attachée à son système dual caractérisé par les compétences professionnelles d'action, a suivi scientifiquement et chronologiquement le processus d'élaboration du CEC avec un processus parallèle d'élaboration de son cadre national. Aussi les deux démarches d'élaboration se sont-elles influencées mutuellement. Ce CNC jouit de la même considération depuis le lancement de son élaboration que le CEC (**Hanf et Rein, 2007**). Le modèle suisse est également classé dans cette catégorie, vu son adoption de la même appréhension de la compétence en tant qu'association de compétences professionnelles et de compétences personnelles, à laquelle s'ajoute la prédominance de la formation professionnelle en tant que voie prestigieuse et valorisée sur le marché du travail.

**4<sup>ème</sup> catégorie :** elle comprend les pays dont les CNC s'inspirent du CEC dans les principes et la démarche d'élaboration voire parfois dans l'architecture de leurs cadres et ont cherché à

---

<sup>189</sup> UNESCO, CEDEAO, PNUD, décembre 2013, *Contribution au développement de cadres nationaux et du cadre régional des certifications (CNCs/CRC) dans la sous-région de la CEDEAO : analyse régionale et perspectives.*

s'aligner « aveuglement » au CEC. Dans d'autres configurations, des pays ont repris ou imité des CNC de pays dont le contexte global leur est proche. Ce type de CNC comme nous l'avons souligné ci-avant, s'intègre dans ce qu'on appelle une « politique d'emprunt ». Nous avons identifié dans cette catégorie les CNC du Maroc, de la Serbie, et de la Communauté Française de Belgique<sup>190</sup>.

#### **IV.2.1.2. Catégorie 1 : les pionniers, le cas du Royaume-Uni**

Les pays pionniers sont ceux qui ont développé et utilisé dans leurs systèmes de qualification les résultats d'apprentissage ou l'approche par les résultats ainsi que les crédits et les critères d'évaluation avant même l'établissement de leurs CNQ. C'est ce qu'ont fait le Royaume-Uni et la Nouvelle-Zélande, dans le but de renforcer la confiance des différents intervenants dans les qualifications et leur transparence et d'instaurer un langage commun sur les qualifications. Nous y trouvons des CNQ dont les descripteurs de niveaux comprennent les savoirs, aptitudes et application des savoirs et aptitudes (Australie, Angleterre et Irlande du Nord, Écosse, Nouvelle-Zélande) et d'autres qui adoptent le descripteur « compétences » à la place du descripteur « application » (Irlande), ou seulement des descripteurs de niveaux donnant des indications sur les compétences cognitives générales (Afrique du Sud). Le nombre de niveaux de qualification varie entre 10 et 14, soit supérieur au nombre de ceux du CEC. Ces CNQ sont généralement caractérisées par leurs systèmes d'unités ou de crédits (Royaume-Uni et Nouvelle-Zélande) et adossés à un mécanisme d'enregistrement des qualifications tel que registre (Nouvelle-Zélande, Irlande), base de données (Afrique du Sud, Écosse) ou banque des unités de RA (Angleterre et Irlande du Nord).

Dans ce qui suit, nous présentons les originalités de chacun des CNQ appartenant à cette catégorie.

En **Nouvelle-Zélande**, le CNQ, avec ses 10 niveaux, est une source d'information sur les qualifications de qualité, en particulier sur les connaissances et l'expérience que peuvent avoir les demandeurs de ces qualifications auxquelles elle procure valorisation, crédibilité et robustesse à l'échelle nationale et internationale. Les descripteurs adoptés reflètent essentiellement la complexité des RA lorsqu'on passe d'un niveau de qualification à un autre. Elle est décrite en rapport avec l'étendue et la profondeur du domaine d'étude ou du travail concerné. Le cadre néo-zélandais jouit d'un glossaire particulièrement détaillé des concepts et terminologies utilisés, ce qui les rend clairs et compréhensibles pour les différents intervenants, surtout les termes génériques comme « application des savoirs et aptitudes » dont la définition renvoie à des indicateurs tels que le self-management, le leadership, la responsabilité, la performance, l'autonomie, la redevabilité et l'interaction avec les autres. Elle est aussi caractérisée par l'application des principes de « besoin » et « résultats », ainsi que de « flexibilité » et « collaboration » pour les qualifications de niveau 1 à 6. Ce dernier principe dénote l'implication des parties prenantes dans la préparation des qualifications et un environnement de confiance mutuelle et de redevabilité. Une autre caractéristique originale de ce cadre est la méthode d'écriture et de formulation des « *outcome statements* ». L'expression des RA est composée essentiellement de la description du « profil du diplômé », du « parcours d'éducation » et de « l'itinéraire d'emploi ». Ces formulations sont utilisées comme « *proxies* »

---

<sup>190</sup> Ou Fédération Wallonie-Bruxelles.



pour le recrutement, la prospective des emplois futurs et la comparaison des qualifications.

**L'Angleterre et l'Irlande du Nord** avaient dans les années 90, un CNQ à 11 niveaux dont le rôle réglementaire a été très critiqué, notamment à cause des exigences stipulées pour l'évaluation des unités de RA dans le but de favoriser le mécanisme de transfert de crédits, ce qui a détourné l'attention de la validité globale de la qualification. Révisé dans les années 2000, il a allégé la disposition de partage des unités afin d'inciter à innover dans les qualifications et à mieux couvrir celles de haut niveau, car jusque-là, c'étaient surtout les basses qualifications qui avaient été attirées par l'utilisation de la disposition et du mécanisme susmentionnés. Le RQF<sup>191</sup> offre deux possibilités qui le distinguent des autres cadres dans le monde. La première est d'accorder un niveau à une qualification entière ou à une partie de qualification, la seconde est d'accorder plusieurs niveaux à une même qualification. Pour apprécier cette dernière possibilité, il faut appréhender la qualification selon l'angle de vue britannique, qui est plus large que la réduction au diplôme ou certificat. Le RQF comporte d'autres éléments spécifiques et originaux tels qu'une durée totale de la qualification proportionnelle au nombre de crédits, et la correspondance de ce dernier à une partie de la qualification.

En **Écosse**, le cadre de 2001, qui ne cesse de s'améliorer en 2006, 2012 et 2018 en se basant sur le cumul d'expériences, est à 12 niveaux et ouvert aux secteurs public et privé. Les trois premiers niveaux jouissent d'une importance particulière puisqu'ils sont considérés comme des voies de retour à l'éducation et à la formation à n'importe quel moment de la vie. Le SCQF<sup>192</sup> retient l'attention par son pilotage. Il est géré par des organisations caritatives en partenariat avec les autorités publiques. C'est un cadre complet intégrant tout type de qualification même des qualifications internationales comme celles de Microsoft, visant la satisfaction du potentiel humain, social et économique et répondant à tous les objectifs généraux standards visés par un cadre national des qualifications, sauf celui d'être un outil de réglementation car l'Écosse ne fait pas appel à la législation dans les affaires inhérentes à l'éducation. Il fournit un langage commun, implique les parties prenantes, notamment à travers l'appui qui leur est destiné, rend les qualifications transparentes, les scinde en unités et modules, renforce leur qualité et favorise un changement culturel et pédagogique. Avec ses descripteurs de niveaux, il se présente comme un outil de développement et de recrutement et comme une référence pour l'éducation et la formation et le DRH. Les cinq descripteurs adoptés par le cadre écossais sont « savoirs et compréhension », « pratiques » (savoirs appliqués et compréhension), « aptitudes cognitives génériques », « communication, TIC et aptitudes numériques », « autonomie, redevabilité et travail avec les autres ». Pour être inclus dans le cadre et dans sa base de données, les programmes, les qualifications et les unités doivent être décrits en termes de RA et quantifiés en crédits, sachant que la duplication de crédits entre les qualifications n'est pas autorisée.

En **Irlande**, le CNQ, légiféré en 1999, a été porté par trois acteurs principaux : l'agence nationale des qualifications de l'Irlande (NQAI), le conseil de certification pour la formation (FETAC) et le conseil de certification pour l'enseignement supérieur (HETAC) qui interagissent entre eux et avec les différentes parties prenantes dans une relation de consultation permanente et de partenariat solide. Le système a été renforcé en 2012 par la création d'un

---

<sup>191</sup> *The Regulated Qualifications Framework*, mis en place en Angleterre et l'Irlande du Nord en 2015.

<sup>192</sup> *The Scottish Credits Qualifications Framework*, référencé au CEC en 2010 dans le cadre d'un processus de référencement pour tout le Royaume-Uni.

organisme d'assurance qualité (QQI<sup>193</sup>), ce qui a doté le cadre d'une vocation qualitative et normative associée à son rôle de réglementation. Il est structuré en 10 niveaux. Définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences selon une approche constructiviste, et exprimés en RA, ils constituent une base commune pour un dialogue partagé. Outre cette approche des résultats mesurable et objective, une autre approche orientée processus, ouverte à la négociation et partiellement mesurable, est également utilisée. Ainsi, le CNQ s'avère un catalyseur de réformes institutionnelles et de développement de la politique en éducation, formation et qualifications. Les niveaux de qualifications décrivent les normes d'apprentissage approuvées à l'échelle nationale en termes de huit catégories de RA groupés comme suit : deux dans le descripteur « savoirs » qui sont « étendue et type », deux dans le descripteur « savoir-faire et aptitudes » qui sont « gamme et sélectivité » et quatre dans le descripteur « compétences » qui sont « contexte, rôle, apprentissage à apprendre et aperçu ». Parmi les originalités techniques du cadre irlandais, nous retiendrons les cinq suivantes :

- Un système commun des titres (*CAS : Common Awards System*) dans lequel figure les RA correspondant à chaque type de diplôme.
- Des descripteurs types utilisés pour le positionnement dans le CNQ des qualifications correspondant à chaque type de diplôme.
- Des types de diplômes pour chacun desquels sont précisés le but, la durée de formation et les opportunités de progression.
- Quatre classes de types de diplômes qui sont le *Major* (qualification totale), le *Minor* (qualification partielle), le *Supplemental* (qualification additionnelle ou supplémentaire) et le *Special* (qualification spéciale ou à la carte).
- Pour le positionnement des qualifications dans le CNQ, c'est le principe de l'ajustement optimal ou de la meilleure solution (*best fit*) qui est appliqué en misant sur la composante prédominante dans la combinaison des RA qui décrit la qualification et interpelle les dimensions technique, sociale et politique.

**L'Australie** jouit d'un cadre de réglementation des qualifications AQF qui date des années 90. Il renferme 14 types de qualifications, et, à sa création, visait à instaurer la confiance dans les qualifications australiennes à l'échelle nationale et internationale par l'ancrage d'un système d'assurance qualité et l'adoption d'un modèle centré sur la compétence en situation de travail. Cette dernière mesure favorisait la formation publique par compétences reconnue par les entreprises. L'AQF se présente comme un cadre réglementé de réforme et de développement caractérisé par une méthode rénovée de délivrance, financement, et reconnaissance de la formation. Pour les aspects techniques, des critères intersectoriels relatifs à la complexité, au degré d'accomplissement de la tâche et à l'autonomie sont utilisés. Les descripteurs adoptés sont exprimés en savoirs, aptitudes et application des savoirs et aptitudes.

En **Afrique du Sud**, le CNQ a été piloté depuis les années 90 par l'agence des qualifications (SAQA<sup>194</sup>) et a connu au fil des années plusieurs révisions dont celles de 1998, 2008 et 2020. Les buts majeurs de ce cadre étaient d'améliorer le niveau de l'éducation pour une population historiquement lésée et d'éradiquer les inégalités sociales et économiques. Une des mesures

<sup>193</sup> *The Quality and Qualifications Ireland* est un organisme spécialisé de qualité et de qualifications qui pilote depuis 2012 le CNQ. Son statut a été renforcé en 2018 par la possibilité qui lui a été donnée d'inclure des qualifications issues d'une large gamme d'organismes certificateurs.

<sup>194</sup> *The South African Qualifications Authority*, créée en 1995.

dans ce sens a consisté à transformer les collèges de formation professionnelle en collèges de communautés, outre un agenda conséquent de transformation en liaison avec la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie dans une démocratie non raciste et non sexiste. Le cadre sud-africain comporte 10 niveaux. Il est scindé en trois sous-cadres de qualifications coordonnés et vise simultanément le développement global de la personnalité de l'apprenant et le développement social et économique du pays. Il a également pour rôle de reconnaître à une population vulnérable les qualifications qui lui étaient formellement et légalement refusées avant 1994. Côté technique, ce cadre vise la qualité des qualifications à travers l'établissement des conseils de qualité, favorise l'apprentissage sur le tas et procède par une reconnaissance spécifique des qualifications professionnelles selon un processus d'accord entre SAQA et les organismes professionnels. L'approche par les RA est légiférée et supportée par une méthodologie matricielle des RA basée sur deux types de descripteurs :

- Les descripteurs de niveaux fournissant les résultats génériques et donnant une indication sur les compétences cognitives générales ;
- Les descripteurs de qualification décrivant les résultats spécifiques et donnant des informations plus détaillées sur le but et la nature de la qualification.

Il faut également souligner la variété et l'implication des parties prenantes dans le développement des qualifications répondant aux besoins sociétaux et économiques.

#### **IV.2.1.3. Catégorie 2 : les héritiers, le cas de la France**

Cette catégorie se signale par l'existence de classifications d'emplois ou de niveaux de qualification en relation avec les diplômes de l'éducation. Pourtant, ces classifications sont anciennes et se présentent sous la forme de cadres dans lesquels les emplois sont hiérarchisés. Elles sont donc loin d'être des cadres nationaux de certifications au sens qu'on leur donne aujourd'hui, et ce pour au moins trois raisons :

- Premièrement, un CNC n'est pas une classification des diplômes ni une classification des emplois. Il établit une hiérarchisation critériée des niveaux d'exercice de l'activité professionnelle dans l'environnement socio-économique d'un pays donné. En outre, la notion de certification ou de qualification a une application plus large que la notion de diplôme comme nous le verrons en détail dans le prochain chapitre ;
- Deuxièmement, les classifications (notamment celles des emplois) ne font pas référence à des descripteurs pour décrire les niveaux, mais uniquement à la référence aux diplômes ou certificats correspondants. En France, par exemple, dans l'ancien cadre qui a régi les niveaux de qualification de 1969 à 2019, ces derniers se référaient uniquement à la nomenclature de 1969 (et à la CITEP 68) avec une mise en correspondances des niveaux V à I aux diplômes de l'éducation nationale : CAP, Bac, Bac+2, Maîtrise, Diplôme de troisième cycle et Doctorat ;
- Troisièmement, ces classifications ne recouraient pas à l'approche par les résultats d'apprentissage pour décrire le profil du diplômé au terme de son cursus de formation ou d'éducation.

Ce qui fait que ces cadres s'apparentaient à des cadres nationaux de certifications est à notre

sens leur adossement à un système national d'enregistrement des certifications formellement reconnu par l'État et les partenaires sociaux tel que le RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles) en France. Celui-ci affiche des procédures claires de reconnaissance à travers l'acceptation ou le refus d'enregistrer une certification sanctionnant un apprentissage, ou une opération de VAE depuis la parution de la loi de modernisation sociale en 2002 (CNCP, 2010).

Du point de vue technique, qui est celui qui nous intéresse le plus dans cette étude, nous constatons dans cette catégorie de CNC qui n'ont que huit niveaux au plus, des caractéristiques de la construction du nouveau cadre à partir de l'ancien qui rappellent l'approche classique, en particulier l'implication des parties prenantes dans le processus d'élaboration. D'abord, ces CNC se fondent sur des accords conclus avec les partenaires sociaux en matière de réglementation des emplois et des professions ainsi que des statuts, des niveaux de salaires et des grades des employés. Les conventions collectives ou les cadres sectoriels sont généralement des éléments de départ très rentables pour déterminer l'architecture des niveaux des activités professionnelles. Si l'on confronte ces niveaux à la classification des emplois déjà existante, la tâche de conception d'un CNC avec les nouveaux ingrédients tels que la modification éventuelle des niveaux de qualification, le choix des descripteurs de niveaux et la formulation des contenus de chaque niveau par les RA, devient logique et systémique<sup>195</sup>. Cependant, ceci n'est viable que si une approche par les compétences ou à défaut un modèle d'apprentissage centré sur la compétence préexiste dans l'ancien système national de formation. Nous justifions cela par le fait que c'est cette approche ou ce modèle qui facilitent l'écriture des expressions sous forme de RA comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Mais à présent, nous allons établir, à travers trois exemples, les traits constitutifs de la catégorie 2.

Le cas de **la France** est très révélateur. D'abord, comme nous l'avons indiqué ci-avant, la nomenclature des emplois de 1969 constituait la seule référence pour faire correspondre aux niveaux de qualification les diplômes et certificats de l'éducation nationale. En effet, ces niveaux étaient liés dans la majorité des cas à des niveaux de salaires stipulés dans des conventions collectives résultant de négociations entre l'État et les partenaires sociaux. De plus, l'ancienne structure à cinq niveaux a été utilisée en 2010 comme base pour référencer le CNC français au CEC sans pour autant avoir recours à la décomposition de ces niveaux en RA (*Ibid.*), ce qui explique le positionnement du diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle et du doctorat au même niveau : le 8, et l'absence de niveaux du cadre français correspondant aux niveaux 1 et 2 du CEC. Ceci n'a été corrigé qu'ultérieurement, en 2019, dans le nouveau cadre national des certifications professionnelles (CNCP<sup>196</sup>) avec l'introduction de la logique de savoirs et de compétences acquis, alors que la logique centrée sur les compétences avait déjà été prise en compte depuis l'avènement de la loi de modernisation sociale et la mise en place de la commission nationale de la certification professionnelle en 2002.

Avant d'arriver à la nouvelle version du cadre français des certifications professionnelles qui continue à couvrir exclusivement les certifications à caractère professionnel ou à finalité professionnelle, c'est-à-dire visant la validation de compétences professionnelles au sens du

---

<sup>195</sup> Voir également notre recours ci-après à l'approche systémique dans la proposition d'une nouvelle approche de construction d'un CNC.

<sup>196</sup> Décret n°2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles.

code du travail, plusieurs étapes de changement se sont succédées. D'abord, en 2014, il y a eu l'introduction de la notion de « blocs de compétences » sur laquelle nous reviendrons dans le prochain chapitre. Cette nouvelle notion recouvre une organisation des compétences dans les normes de certification en fonction des activités les plus socialement significatives. Puis, en 2016, une révision des RA de la Licence et du Mastère a été effectuée afin de réduire le nombre des certifications nationales et d'assurer une cohérence nationale entre les différents titres. Ensuite, en 2018, une nouvelle agence nationale des compétences baptisée « France compétences » a été créée ainsi qu'un centre d'information dédié à la formation et à l'enseignement professionnels : « Centre info » qui visait à simplifier le financement de la FP et à améliorer la gouvernance de la formation continue et de l'apprentissage. Enfin, en vertu du décret n°2019-14 du 8 janvier 2019, le cadre national des certifications professionnelles a été promulgué dans le sillage de la loi sur l'avenir professionnel<sup>197</sup> du 5 septembre 2018. Sa grille comporte huit niveaux de qualification définis par trois descripteurs similaires à ceux du CEC :

- La complexité des savoirs associés à l'exercice de l'activité professionnelle visée ;
- Le niveau des savoir-faire, qui s'apprécie notamment en fonction de la complexité et de la technicité dans un processus de travail ;
- Le degré de responsabilité et d'autonomie au sein de l'organisation de travail.

Aujourd'hui,

« c'est tout le système de la certification professionnelle des personnes qui a été impacté par la réforme notamment avec la création d'une instance : la commission de la certification professionnelle (CCP) de France compétences qui remplace la commission nationale de la certification professionnelle. Cette instance gère deux outils déjà existants : le RNCP et le répertoire spécifique (RS) »<sup>198</sup>.

Ce dernier a été repensé en complémentarité avec le RNCP pour accueillir trois types de certifications spécifiques : les habilitations (qui sont des obligations légales et réglementaires pour l'exercice d'un métier, comme les habilitations électriques), les certifications de compétences transversales comme les certifications linguistiques, et les certifications de compétences complémentaires à un métier comme les techniques ou méthodes appliquées à un métier.

Au **Pays de Galles**, c'est également en 2002, année de parution de la loi de modernisation sociale en France, que le CQFW<sup>199</sup> a été adopté. Les historiens le classent parmi les cadres de la deuxième génération. Une de ses originalités, c'est qu'il n'a pas de fonctions réglementaires : il est construit à partir des cadres sectoriels établis dans les années 90. Le CQFW est un méta-cadre totalement inclusif composé de huit niveaux en plus des niveaux d'entrée. Il englobe un large éventail d'apprentissages sous trois piliers : l'enseignement supérieur (niveaux quatre à huit), les qualifications réglementées (entrée un jusqu'au niveau huit) et l'apprentissage tout au long de la vie (entrée un jusqu'au niveau huit). Pour ce dernier, le principe adopté stipule que tout apprentissage, quels que soient le lieu et le temps de son acquisition, doit être évalué et reconnu. Le CQFW inclut aussi des formations non accréditées. Autre originalité de ce cadre,

<sup>197</sup> Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

<sup>198</sup> D'après le lien : <https://www.defi-metiers.fr/dossiers/le-systeme-francais-de-la-certification-professionnelle-points-de-repere>, consulté le 28 mai 2020.

<sup>199</sup> The *credits qualifications framework of Wales*.

il est considéré comme un catalyseur en relation avec les objectifs du gouvernement et ses politiques économiques et de développement des compétences.

Techniquement, le CQFW est basé sur trois principes globaux : l'expression des acquis sous forme de RA, la prise en compte des exigences imposées par l'apprentissage à l'apprenant et l'application des crédits. Ce dernier principe en fait un cadre ouvert dans le sens où son approche basée sur les unités est d'emblée orientée vers une multitude d'organismes certificateurs et de formats d'éducation et de formation, notamment développés en entreprise et dans le secteur privé. Les descripteurs de niveaux : « savoirs et compréhension » et « aptitudes », sont ceux que l'on retrouve en Angleterre et en Irlande du Nord depuis la révision de 2015, après l'élimination du descripteur « autonomie et redevabilité », sachant que le terme « aptitude » est utilisé dans le sens d'« application et action ».

L'expérience galloise est remarquable par l'implication effective des apprenants dans la conception et la réalisation de la formation basée sur le travail<sup>200</sup> (ETF, 2018). Nous l'avons découverte lors du forum de l'EQAVET qui s'est tenu à Vienne en 2018 avec pour slogan : « Les apprenants : une voie pour la qualité et l'excellence de la formation et de l'enseignement professionnels ». Le système éducatif gallois se caractérise aussi par l'introduction de l'identifiant unique de l'apprenant (ULN, *Unique Learner Number*). Celui-ci a remplacé l'identifiant unique du candidat (UCN, *Unique Candidate Number*) qui était limité au processus d'inscription dans un enseignement ou une formation. Il accompagne l'individu dans son apprentissage tout au long de la vie, du collège au centre de formation, puis à l'entreprise dans un perfectionnement continu (An.4). Il est complété par le PLR (*Personal Learner Record*), fichier personnel enregistré qui constitue le package de tous les acquis d'apprentissage cumulés par l'individu durant sa vie active et qu'il peut à son gré partager ou monnayer auprès des employeurs dans sa recherche d'emploi ou sa mobilité professionnelle. L'ULN constitue aujourd'hui<sup>201</sup> la condition sine qua non de l'inscription d'un individu pour la poursuite d'une formation menant à une qualification positionnée dans le CQFW. Nous nous sommes inspiré entre autres de cet exemple gallois d'association de l'apprenant dans les processus d'apprentissage pour élaborer notre approche de construction d'un CNC.

La Tunisie, qui, avec sa classification nationale des qualifications publiée en 2009, fait partie de cette catégorie, a démarré son travail d'élaboration en concertation avec les parties prenantes, comme nous l'avons décrit au chapitre II, avec l'analyse des conventions collectives et la prise en compte de l'ancienne classification nationale des emplois. Seul le choix des descripteurs et du nombre de niveaux de qualification est légèrement différent de celui du CNC français et du CQFW.

#### IV.2.1.4. Catégorie 3 : les europhiles, le cas de l'Allemagne

Dans cette catégorie, le modèle de compétence adopté a fortement influencé la nature de la classification nationale des qualifications, notamment en Allemagne où la compétence est

---

<sup>200</sup> En anglais *Work-based Learning (WBL)* décrite par Bahl et Dietzen comme un parcours vers l'enseignement basé sur les compétences, dans : Bahl, A., Dietzen, A. (2019) (Eds.). *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019.

<sup>201</sup> Nous devons la plupart des informations relatives à l'ULN à notre ami Phil Whitney, NRP (*National Reference Point*) pour le Pays de Galles (Royaume-Uni) auprès de l'EQAVET (*European Quality Assurance in Vocational Education Training*) et consultant auprès de *Colleges Wales*. C'est à partir des informations qu'il nous a fournies et du site *collegeswales.ac.uk*, que nous avons élaboré l'annexe (An.4) de la thèse.

étroitement liée à l'action et interpelle simultanément le développement professionnel et le développement personnel de l'individu. Dans ce pays dont les traditions dans l'apprentissage et la formation professionnelle, en particulier le mode dual, sont anciennes, l'accent a longtemps été mis sur les inputs du processus global de formation à travers l'importance accordée aux institutions de formation, parmi lesquelles les entreprises qui ont le statut d'entreprise formatrice. En outre, le contexte de formation repose largement sur la mobilisation coordonnée des entreprises et des pouvoirs publics en matière de formation professionnelle initiale et continue. Cela n'a pas empêché les CNQ des pays de cette catégorie 3 de s'aligner sur le CEC – que ce soit tout au long de leur conception et de leur mise en place (Allemagne) ou bien après leur établissement officiel (Suisse) – et les systèmes européens d'assurance qualité en matière de formation professionnelle et d'enseignement supérieur. Ceci explique qu'ils aient huit niveaux de qualifications et que leurs descripteurs reprennent ceux du CEC : « savoirs », « aptitudes » et « compétences ». De même, la généralisation des RA dans la formulation des acquis d'apprentissage est cohérente avec l'approche par compétences appliquée par les pays concernés.

Commençons par **l'Allemagne** dont le DQR<sup>202</sup> est le résultat d'un long travail de développement débuté en 2006. Il a consisté notamment à passer aux résultats d'apprentissage pour libérer les apprenants des barrières et contraintes imposées par les institutions, mais sans pour autant arriver jusqu'à la reconnaissance des acquis non formels. Il visait essentiellement à améliorer la visibilité de l'équivalence et de la perméabilité entre les qualifications et la promotion, ainsi que l'accès et la participation à l'ATLV. Ce sont ces objectifs majeurs qui, outre le fait de lier la mobilité des apprenants à leurs acquis en termes de savoirs, aptitudes et compétences, ont établi la symbiose du DQR avec le CEC, auquel il a été référencé en 2012. L'ATLV, comme nous l'avons souligné en introduisant la catégorie, se situe au cœur du DQR et signale la volonté de faire utiliser les savoirs, aptitudes et compétences personnelle, sociale et méthodologique dans le travail, les situations d'apprentissage et le développement professionnel et personnel. La compétence est comprise dans le sens de compétence complète d'action (*comprehensive action competence*, sur le modèle de *comprehensive qualifications framework* : cadre complet des qualifications). La compétence méthodologique est une compétence transversale qui n'apparaît pas de manière explicite et séparée dans la matrice du DQR. On peut y voir la preuve de l'influence de la typologie des compétences sur la formulation des RA (ou *learning outcomes statements*) dans un CNQ, ce qui nous a incité à consacrer le chapitre V à ce thème. À travers son CNQ, en particulier en y incluant les qualifications de l'enseignement général, l'Allemagne a aussi cherché à augmenter les acquis des jeunes âgés de 15 ans en sciences et mathématiques dont la moyenne était inférieure à celle de l'UE. En ce qui concerne l'originalité technique, nous relevons que la structure globale de la classification est soutenue par une approche terminologique et conceptuelle ferme et précise, et que les descripteurs utilisent partiellement les alternatives de « domaine d'étude ou du travail » et « domaine spécialisé d'étude ou de l'activité professionnelle » dans les formulations des RA pour que le cadre reste ouvert dans tous les niveaux à tout type de qualifications.

**En Suisse**, bien que l'on ait rangé selon les critères et facteurs de catégorisation susmentionnés

---

<sup>202</sup> *Deutscher Qualifikationsrahmen*, mis à l'épreuve à partir du 31 décembre 2012, d'après le lien : <https://www.euvetsupport.eu/index.php?id=192&L=2>.

le CNC-Formation professionnelle dans la même catégorie que l'Allemagne, la principale différence du CNC avec le cadre allemand, réside, comme son nom l'indique, dans sa restriction à un cadre réservé exclusivement aux qualifications issues de la FP, dont le classement en un registre de diplômes est assuré par le SEFRI<sup>203</sup>. Mais ceci ne l'empêche pas d'inclure des qualifications professionnelles de niveau supérieur. D'ailleurs, l'enseignement et la formation professionnels en Suisse comme en Allemagne jouissent d'un prestige considérable vu leur compatibilité avec le marché du travail. Ces deux pays partagent aussi leurs liens étroits avec le CEC et l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les cadres suisses relatifs à l'ES et à la FP ont été respectivement adoptés en 2009 et 2014. Le premier s'est conformé au processus de Bologne et le second (CNC-FP) a été référencé au CEC en 2015, en adoptant intégralement ses descripteurs « savoirs », « aptitudes » et « compétences », tout en apportant des précisions pour chacun d'eux. Les savoirs expriment les connaissances et compréhensions, les aptitudes sont procédurales et sensorimotrices et les compétences sociales englobent les compétences professionnelles et les compétences personnelles (autonomie, compétences sociales et compétences de leadership). C'est surtout dans les précisions du descripteur « compétences » que se trouve les ressemblances avec le CNQ allemand. Cependant, nous remarquons une certaine « incohérence » dans cette définition suisse, c'est l'inclusion dans la composante « compétences personnelles » d'une sous-composante « compétences sociales » dont l'extension est plus large que celle de son contenant. Aussi la formulation du descripteur « compétences » renferme-t-elle plusieurs indicateurs qui appellent des précisions pour juger le positionnement exact d'une qualification. Ceci est dû essentiellement à son origine qui remonte à l'enracinement de l'APC en Suisse. Ce descripteur accorde une importance à l'expérience pratique et indique qu'au-delà des compétences techniques, d'autres compétences peuvent être acquises qui contribuent au développement de l'individu dans ou en dehors des situations de travail. Cet état de faits semble avoir été à l'origine de la recherche d'un autre moyen pour apporter plus de lisibilité et de clarté aux qualifications qui a consisté à annexer aux diplômes ou aux certificats délivrés en Suisse des suppléments qui décrivent plus spécifiquement les compétences professionnelles acquises. Et c'est du supplément au diplôme ou au certificat que dépend l'évaluation que font les employeurs aux candidats aux postes d'emploi. De même, la reconnaissance effective des qualifications dépend des suppléments et non de la classification dans le registre des diplômes susmentionné.

#### **IV.2.1.5. Catégorie 4 : les eurolâtres, cas de la CFB<sup>204</sup>, du Maroc et de la Serbie**

Dans la catégorie 3, si les matrices des CNQ tels que le DQR (Allemagne) et le CNC-FP (Suisse) sont à huit niveaux et adoptent les mêmes descripteurs que le CEC, c'est le résultat d'une influence mutuelle et d'une adaptation permanente débutées avec la conception qui se sont poursuivies au fur et à mesure de l'implantation des deux types de cadres antagonistes (CEC et CNC) jusqu'à la stabilisation de l'un et des autres. Si ces ressemblances avec le CEC sont perceptibles dans la catégorie 3, dans la catégorie 4 elles s'accroissent au point que tout cadre national appartenant à cette catégorie est littéralement superposable au CEC. De plus,

<sup>203</sup> Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation en Suisse.

<sup>204</sup> Communauté Française de Belgique ou Fédération Wallonie-Bruxelles.



tous ces cadres ont été publiés après la stabilisation du CEC, ce qui les a fait ranger dans la troisième génération de CNC, soit après l'année 2012, première date butoir donnée par l'UE à chacun des pays membres pour élaborer son propre CNC. On va voir d'après les cas présentés ci-après que les pays concernés ont reproduit le modèle général avec le minimum de « dégâts ». Nous avons constaté également que la composante politique et économique a été déterminante dans leur décision de s'aligner sur les exigences du CEC, soit qu'ils voulaient être au diapason des États membres de l'UE et de sa politique en matière d'éducation (Communauté Française de Belgique), soit qu'ils voulaient se rapprocher de cette politique pour faciliter leur accès à l'espace européen, voire obtenir des financements de l'UE à cet effet (Serbie), soit qu'ils souhaitent renforcer un statut avancé qui leur permettait de bénéficier de toutes les attributions d'un pays membre, excepté la participation aux institutions politiques de l'UE (Maroc). Par conséquent, du point de vue technique, la démarche de construction de leurs CNC ne présente aucune originalité. Ils ont adopté le même nombre de niveaux de qualifications et quasiment les mêmes descripteurs. C'est ce que nous résumons dans ce qui suit.

Le CFC-FP pour l'ATLV de la **Communauté Française de Belgique** est un cadre à huit niveaux cohérent avec les descripteurs du CEC et utilisant deux blocs de termes : « savoirs/aptitudes » et « contexte/autonomie/responsabilité ». Il est basé sur des RA inspirés par l'APC et décrits en termes de « socles de compétences » et « compétences terminales » sur lesquels nous reviendrons dans le prochain chapitre. La description des qualifications est basée sur des profils d'emploi qui prennent la forme de normes professionnelles définies par les partenaires sociaux, à partir desquels sont établis les profils de formation décrits en unités de RA compatibles avec les spécifications du système européen de transfert de crédits en FP (ECVET). C'est ce qui a permis en 2017 la certification par unités en FP.

Au **Maroc**, le travail officiel sur l'élaboration d'un CNC a débuté en 2016, soit sept ans après la promulgation du CNQ en Tunisie. Nous lisons dans la feuille de route 2016-2017<sup>205</sup> pour le développement du CNC que la commission marocaine s'est appuyée sur des expériences internationales pour arrêter en particulier son schéma de gouvernance du CNC ainsi que la définition de son concept et sa structure. Le CNC marocain va jusqu'à reproduire la définition de la qualification qui figure dans la recommandation du CEC. Mais il est moins prolixe sur la réponse aux besoins et objectifs du marché du travail, ce qui a amené les responsables marocains à prévoir d'autres documents politiques et législatifs pour élargir sa portée en y incluant les besoins du développement sociétal. Le niveau hiérarchique dans le CNC marocain se signale par une progression verticale basée sur des descripteurs définis par les RA et formulés en six catégories : savoirs, aptitudes, complexité, autonomie/responsabilité, adaptabilité, et compétences de communication. Nous constatons la grande similitude avec les descripteurs adoptés dans la CNQ tunisienne qui s'expliquerait entre autres par la présence de la même expertise internationale dans les deux pays<sup>206</sup>. De plus, les deux pays ont adopté la même APC et la même démarche de conception des RA pour une qualification à partir de l'analyse de situation de travail (AST). Le Maroc privilégie les référentiels des emplois et métiers (REM) et les référentiels de compétences professionnelles (REC) respectivement dans la description des

---

<sup>205</sup> D'après ETF, 2013. *Le cadre national des certifications au Maroc* (CNC), Document de référence-27 février 2013, p : 2.

<sup>206</sup> Nous pouvons personnellement témoigner de la mobilisation dans le cadre d'une assistance technique fournie par l'ETF dans des périodes différentes, de la présence des mêmes experts, M. Feutrie et A. M. Charraud, dans des projets d'élaboration et mise en place d'un CNC. Ces deux experts ont travaillé au sein de la CNCP en France respectivement en (2002-2006) et (2000-2009).

fonctions clés et des activités par emplois et dans la description fine et détaillée des tâches et compétences. Les deux sont des outils de management pour les emplois par secteur afin de renforcer la cohérence entre les RA (les besoins exprimés par les entreprises) et les programmes de FP offerts par les différents prestataires de la formation.

**La Serbie** a publié en 2018 une loi sur le CNC définissant quatre types de certifications (générale-enseignement de base et enseignement secondaire, formation professionnelle et formation continue des adultes, enseignement supérieur académique, enseignement supérieur professionnel). Son CNC possède huit niveaux et définit les processus et les institutions (conseil du CNC et agence de qualifications) responsables des qualifications et leurs normes, méthodes et conditions de leur acquisition, comparaison et reconnaissance en plus d'autres mécanismes d'assurance qualité. Comme pour le Maroc et la Tunisie, nous notons des similitudes avec les autres pays de la catégorie dans l'aide dont a bénéficié la Serbie en matière de développement du CNC (**ETF, Jadrijević, 2017a**) qui a la même origine : la fondation européenne pour la formation (ETF). Ceci confirme notre remarque relative au transfert de la démarche dans le cas de la présente catégorie. L'apport technique engendré par le CNC serbe concerne surtout l'élaboration par l'agence spécialisée de normes de qualification basées sur les besoins du marché du travail et de la société. Ce sont ces normes élaborées conformément aux descripteurs savoirs, compétences, aptitudes et attitudes, correspondant à des niveaux de qualification bien déterminés, qui permettent de juger l'obtention de la certification par un individu quand il a produit les RA relatifs à la qualification concernée.

#### **IV.2.2. Discussion des approches présentées : approche classique de la construction d'un CNC**

D'après l'étude des différents cas présentés ci-avant et malgré leur subdivision en quatre catégories selon les critères et facteurs que nous avons définis, nous avons conclu qu'hormis les démarches originelles des pays pionniers et de l'Allemagne, une approche semble être commune dans l'établissement d'un cadre national des certifications, car, une fois expérimentée par certains pays, elle est reprise par d'autres sans que le produit (le CNC) soit forcément le même. Cependant, la réflexion conceptuelle, la détermination des parties prenantes et la définition des mécanismes en appui au CNC sont pratiquement identiques.

En effet, à l'exception des pays pionniers qui ont bâti leurs CNQ sur la base de l'approche par les résultats, le point de départ consistant en l'analyse de l'environnement des métiers et des qualifications présent dans le pays est celui adopté par la majorité des autres pays lors du lancement du chantier de construction de leur CNC. Les concepteurs s'associent des représentants des employeurs et des employés pour obtenir une image concertée des activités professionnelles, de leurs niveaux d'exercice et de leurs déclinaisons en tâches et compétences. En revanche, l'implication de l'apprenant dans les processus de conception et de réalisation des apprentissages n'apparaît que dans le CNC gallois. Ce constat de l'absence de consultation de l'apprenant va de pair avec les faiblesses et difficultés rencontrées par les CNC qui ont peiné dans leur réalisation. Pourtant, l'apprenant est une source d'information sur lui-même (comme nous l'avons vu dans l'exemple gallois) et sur les effets du système de formation. D'autre part, il est le point d'aboutissement de tous les processus et activités que génère ce système.

Cependant d'après notre étude, il semble être à la fois partout et nulle part, d'où la nécessité de lui accorder plus d'attention.

L'étape suivante dans la construction d'un CNC est la détermination d'une série de descripteurs susceptible de spécifier les résultats d'apprentissage de chaque niveau de qualification d'une manière cohérente et exhaustive. La dernière étape est consacrée au positionnement des certifications existantes par rapport aux niveaux de qualifications créés dans le CNC. Ce dernier sera d'autant plus pertinent et ouvert qu'il sera susceptible de contenir tout type de certification existante et tout projet de certification à créer. Enfin, pour mieux gérer ce système des qualifications basé sur les RA, plusieurs pays prévoient un système d'enregistrement des certifications, des unités de crédits et/ou des modules dans le but de favoriser la lisibilité des parcours, la mobilité des apprenants et la reconnaissance des acquis de l'apprentissage.

Cette approche classique de construction d'un CNC, nous la retrouvons également comme recette « prêt à porter » dans les projets d'élaboration des CNC en Afrique, ou même de cadres régionaux de certaines régions telle que la région de la CEDEAO évoquée ci-avant. Pour cet exemple, la démarche poursuivie après la décision politique, l'identification des fondamentaux en vue d'élaborer une première ébauche de CNC et l'approche éventuelle législative, est l'élaboration d'un prototype de CNC qui inclut :

« Proposition d'une grille de classification et de descripteurs ; Organisation de la mise en place et de la maintenance du CNC ; Création ou extension de commissions, agréments et/ou de comités pour l'enregistrement des certifications dans le CNC ; Création d'outils de communication ; Mise en place d'un fonds spécifique pour la mise en œuvre. » (UNESCO, PNUD, CEDEAO, 2013 : p. 61).

L'exemple de la démarche classique dans l'élaboration des CNC en Afrique ces dernières années, généralement dans le cadre d'une assistance technique menée par des experts européens imprégnés par l'approche dominante en Europe et des principes et des règles d'élaboration du CEC arrivé à son point de stabilité, vient consolider notre interprétation de l'apparition d'une approche bien définie ayant ses étapes claires avec des résultats bien déterminés. Cette approche est celle-là même utilisée par le groupe technique tunisien lors de son élaboration de la CNQ en Tunisie décrite au chapitre II.

Pour toutes ces raisons, nous avons qualifié cette approche de « classique » et pouvant être appliquée dans tout pays désireux élaborer son CNC. Elle est structurée en quatre étapes :

- Étude détaillée du paysage des métiers et qualifications dans le pays concerné pour faire ressortir l'ensemble des niveaux de qualifications ;
- Adaptation de descripteurs de niveaux compatibles avec ce paysage ainsi qu'avec la culture du pays concerné ;
- Élaboration d'une grille des niveaux de qualifications ;
- Positionnement des certifications dans la grille, expérimentation et validation du CNC.

Cette approche, bien qu'efficace quand les étapes susmentionnées sont respectées, avec un appui politique en amont pour amorcer le travail (prise de décision d'élaboration du CNC) et en aval pour valider la conception du CNC et donner le feu vert pour la mise en œuvre, reste

insuffisante en termes d'opérationnalisation<sup>207</sup>. La phase d'opérationnalisation consiste à utiliser le CNC sur le terrain pour répondre au rôle et aux objectifs qui lui ont été assignés. Or l'efficacité dont nous avons parlé jusqu'à présent concernait surtout la conception du CNC, par exemple la rigueur apportée par l'adoption de l'approche par les RA. En revanche, la question du fonctionnement nécessite encore un travail spécifique sur les volets pratiques de la mise en application des CNC tels que le positionnement des certifications, l'appropriation du CNC par les professionnels et les concepteurs des programmes de formation, etc. Il n'empêche qu'une bonne conception prépare à une bonne mise en œuvre, car la première part déjà d'un système de qualifications existant et opérationnel, mais avec des faiblesses et insuffisances relatives par les différentes parties prenantes. À partir de là, le travail de conception consiste à conjuguer les efforts pour repérer d'abord les points faibles et les analyser, puis à proposer le nouveau système basé sur le CNC. De ce fait, la recherche dans ce domaine offre à un concepteur une opportunité de revenir sur sa pratique professionnelle. Ce fut le cas pour nous lors de notre participation à l'élaboration de la CNQ en Tunisie dans le cadre d'un travail de praticiens<sup>208</sup>, puis pendant notre recherche doctorale que nous avons conçue comme un exemple d'ajustement et de guidage de la pratique professionnelle par la recherche scientifique académique<sup>209</sup>.

Enfin, il faut bien reconnaître que le recours systématique à l'approche classique dans des contextes différents (européens et africains) a permis l'établissement « théorique » d'un CNC dans chaque pays. Mais la mise en pratique représente un défi d'une autre envergure car dans l'ensemble des cas étudiés le succès à ce niveau n'est pas apparu évident. Pour certains (Tunisie), l'échec était consommé, pour d'autres il fallait attendre le temps de la mise en application pour se prononcer (Maroc et Serbie) tandis que d'autres (Communauté Française de Belgique), avaient choisi de se limiter au sous-système de la formation professionnelle avant de le généraliser à l'enseignement général et à l'enseignement supérieur.

C'est essentiellement à partir de l'exemple tunisien comparé à l'ensemble des cas étudiés et discutés ci-avant, que nous avons résolu de chercher des pistes d'amélioration de l'approche classique de construction d'un CNC, en particulier en ce qui concerne ses aspects conceptuels qui ne pouvaient selon nous manquer d'avoir des effets positifs sur sa mise en œuvre.

### **IV.3. Nouvelle approche de construction d'un CNC**

Dans ce sous-chapitre, nous allons présenter une réflexion sur l'amélioration de la détermination et de l'expression des acquis d'apprentissage dans un CNC. Cette réflexion a débouché sur la proposition d'une nouvelle approche de construction d'un CNC qui prétendait le faire évoluer et ne pas le laisser figé dans le format d'un texte obsolète. Nous avons consolidé ultérieurement cette approche par un travail empirique sur le terrain. C'est également de ce terrain, grâce aux histoires de vie relatées au chapitre III, qu'avait émergé notre décision de repenser la méthodologie conceptuelle des CNC, confortée ensuite par les résultats de l'analyse

---

<sup>207</sup> Ce terme qui signifie « rendre opérationnel », a été remplacé par le terme « mise en œuvre » dans l'Arrêté du Premier ministre du 24 novembre 2010, fixant la composition et les modalités de fonctionnement de la commission de suivi de la mise en œuvre de la classification nationale des qualifications. Mais l'équipe technique tunisienne utilisait d'une façon interchangeable les deux termes.

<sup>208</sup> Il s'agissait d'un travail pratico-pratique réalisé par des cadres du dispositif de la formation professionnelle sans qu'ils prétendent avoir appliqué des approches scientifiques bien déterminées.

<sup>209</sup> Mais tout aussi bien d'appui apporté à la recherche académique par la pratique professionnelle réfléchie.

comparative que nous venons d'exposer dans le sous-chapitre précédent. Ces deux dernières sources nous ont, dès le début de notre recherche, sensibilisé aux conséquences de la non prise en compte de l'apprenant dans le chantier du CNC. Plus tard, le travail expérimental mené à travers l'enquête et les entretiens avec les apprenants, nous a permis d'étudier l'articulation entre CNC et compétence en amenant les apprenants à parler de leur vécu professionnel. Cette articulation que nous tentons d'analyser dans le prochain et dernier sous-chapitre, ouvrira à son tour le débat théorique sur la notion de compétence que nous traiterons dans le chapitre V.

### **IV.3.1. Soubassements théoriques de la proposition : qu'est ce qui manque au modèle<sup>210</sup> tunisien ?**

Les soubassements théoriques de l'approche améliorée d'élaboration d'un CNC (en particulier) pour la Tunisie que nous avons construite, tirent leur origine de l'analyse comparative d'une panoplie de CNC que nous venons de présenter. Cette dernière nous a mené à dégager les spécificités techniques de chaque pays, et à découvrir l'absence d'association de l'apprenant dans le processus de conception, ce qui s'est trouvé coïncider avec plusieurs cas d'applications de CNC qui stagnent sur le terrain, dont celui de la Tunisie. Il apparaissait donc que les faiblesses des systèmes basés sur les CNC relèvent principalement de l'absence de solution pour faire évoluer les CNC et de la non prise en compte de l'apprenant dans leur conception pourtant jugée souvent satisfaisante par les autres parties prenantes.

La synthèse des différents cas étudiés nous a permis également de constater la généralisation d'une approche classique d'élaboration d'un CNC avec des étapes bien définies, qui, chaque fois qu'elle est adoptée dans un pays, est évidemment adaptée à son contexte national d'éducation et de formation (Young, 2003). À la lumière de ces constats et en nous inspirant de l'approche systémique, d'un modèle de Raffé relatif à la dynamique à prévoir pour un CNC, et de la démarche d'assurance qualité (pour les services, produits et systèmes), nous avons esquissé les prémices d'une nouvelle approche de construction d'un CNC pour le cas de la Tunisie.

#### **IV.3.1.1. Du point de vue processus d'élaboration d'un CNC**

Nous avons d'emblée jugé classique l'approche poursuivie par le groupe technique tunisien dans le processus d'élaboration de la CNQ, en nous référant notamment aux quatre étapes standards définies précédemment. Revenir sur le détail de ces étapes nous a mené à nous poser un certain nombre de questions.

D'abord, lors de la première étape de concertation avec les deux piliers du monde du travail (employeurs et employés) sur la base des contenus des conventions collectives pour déterminer les niveaux des qualifications, nous avons vu comment les partenaires se concentrent sur les acquis purement professionnels en lien direct avec ce qui est demandé sur un poste de travail. Nous nous sommes demandé comment, dans cette étape, les autres aspects attitudeux, conatifs et sociaux étaient couverts ; s'ils ne l'étaient pas ; s'ils l'étaient vraiment ; et qui dans ce cas était le mieux placé pour faire remonter l'information ? Connaissant le risque d'assimilation de

---

<sup>210</sup> Nous signifions par « modèle tunisien », un modèle adapté à partir de l'application de l'approche classique que nous venons de présenter.

la compétence aux aspects professionnels, nous pensons que l'attention ne serait accordée à ces autres aspects que si l'on en constatait le manque.

La deuxième étape, celle du choix des descripteurs, reflète la culture nationale sur les métiers et les qualifications et sur la notion de « personne compétente et/ou qualifiée ». Nous nous sommes demandé qui était le mieux à même de se prononcer sur cette question. Était-elle exclusivement réservée aux professionnels ou aux formateurs, ou les apprenants pouvaient-ils aussi donner leur avis ? Et, si l'on prenait en compte la subjectivité inhérente au jugement sur la compétence mais aussi le rôle du CNC comme outil d'auto-évaluation à cet égard, dans quelle mesure cet avis pouvait-il être pertinent ?

Pour la troisième étape d'élaboration du prototype d'un CNC où l'on croise les niveaux de qualification et les descripteurs de niveaux, nous nous sommes interrogé de nouveau sur le partage des responsabilités : à qui incombe la définition des RA dans chaque case de la matrice ou de la grille : aux experts, aux professionnels ou aux formateurs ? Quelle place, pourraient avoir les apprenants dans la réalisation de cette tâche ?

La quatrième étape, celle du positionnement des certifications existantes dans le prototype du CNC, conditionne sa validation définitive. Mais elle ne résout pas la question de l'ouverture du CNC élaboré et validé sur les certifications à venir, c'est-à-dire de sa capacité à être un outil de prospective. Qui peut se prononcer sur cette dimension ? Les apprenants sont-ils en mesure de contribuer à la discussion ?

#### **IV.3.1.2. Du point de vue système de qualification**

##### **a. CNC comme système selon l'approche systémique**

En explicitant les questions que soulève chacune des quatre étapes du processus d'élaboration d'un CNC, nous avons voulu montrer en nous inspirant des principes de l'approche systémique<sup>211</sup> (Aubert-Lotarski, Nkizamacumu et Kozlowski, 2017), que le « montage » du système de qualification basé sur « le CNC » n'avait pas tenu compte d'un acteur déterminant : l'apprenant. En effet, dans tout ce qui précède, notamment depuis le chapitre II et les cas étudiés des cadres nationaux des certifications, nous avons montré qu'un CNC est à la fois un système et un produit, qui fait intervenir des acteurs et des bénéficiaires et que la pertinence et la performance d'un tel système ou produit exigeaient la prise en compte des différents facteurs d'influence émanant des deux côtés.

En tant que système, ses principales parties prenantes, que nous avons évoquées auparavant, sont les professionnels (tout un chacun ayant des connaissances suffisamment significatives sur un métier ou une qualification, provenant de son expérience professionnelle réelle sur le terrain), les experts des systèmes de qualifications (représentant les domaines d'expertise en ingénierie de la formation, politique et organisation de travail ou toute autre discipline

---

<sup>211</sup> D'après Le Gallou, F. (*Systémique. Théorie et applications*. Editions Tec Et Doc, 1993), un système est : « un ensemble, formant une unité cohérente et autonome, d'objets réels ou conceptuels (éléments matériels, individus, actions, etc.) organisés en fonction d'un but (ou d'un ensemble de buts, objectifs, finalités, projets, etc.) au moyen d'un jeu de relations (interrelations mutuelles, interactions dynamiques, etc.), le tout immergé dans un environnement ». Aubert-Lotarski, Nkizamacumu et Kozlowski (« Agir en situation complexe », L'approche systémique - Note de synthèse 4 de l'Institut d'Administration Scolaire, UMH et ESEN, 2017), définissent l'approche systémique comme « ... une science qui cherche à appréhender de nouveaux concepts comme le système, l'interaction, la rétroaction, la régulation, l'organisation, la finalité, la vision globale, l'évolution, etc. » et « D'une manière générale, l'approche systémique vise à formaliser une méthode pour organiser la production de connaissances sur les objets, et, à partir de ces productions, orienter l'action sur ces objets ».

connexe), les formateurs, les décideurs politiques, les apprenants et leurs parents. Pour assurer le bon fonctionnement de ce système, il faut donc prendre en considération ces différentes parties dans sa conception définitive. Or, dans le cas de la classification nationale des qualifications en Tunisie, que nous avons présentée au chapitre II, nous remarquons facilement l'absence totale de l'acteur « apprenant » dans toutes les étapes d'élaboration du CNC, et même au-delà. L'apprenant n'est considéré comme un facteur d'influence ni dans l'élaboration de sa structure, ni dans son fonctionnement, ni même dans sa régulation.

## **b. Le modèle dynamique de Raffé relatif aux CNC**

Dans la littérature que nous avons consultée et analysée, nous avons trouvé le modèle dynamique des CNC que Raffé<sup>212</sup> avait élaboré, à des fins, entre autres, de comparaison. Selon cet auteur, les CNC sont très souvent décrits en termes statiques sous forme de matrices de niveaux et secteurs ou domaines d'apprentissage, étayés par des organigrammes pour montrer comment les fonctions telles que la normalisation, la conception des certifications et l'assurance qualité sont assurées. Cette façon de considérer les CNC non seulement ignore leurs caractéristiques dynamiques, mais laisse à penser que la réussite de leur introduction est en grande partie une question technique. La tâche à accomplir étant définie par une spécification appropriée, une conception et une construction soignées et une installation correcte, si ces conditions sont remplies, le CNC peut être immédiatement fonctionnel (**Raffé, 2009 : p. 23**). Après avoir stipulé qu'un CNC diffère d'un autre essentiellement par trois aspects : le but, la conception et les processus d'implantation (**op.cit. p. 24**), Raffé propose un modèle normatif de changement pour l'élaboration et l'implantation d'un CNC qui repose sur huit conditions de réussite (**op.cit. p. 35**) : une conception large et variable, une prise en compte des demandes du marché du travail, un alignement itératif entre les processus existants et ceux induits par le CNC<sup>213</sup>, une prise en considération du temps nécessaire à la mise en place<sup>214</sup>, l'engagement des parties prenantes et le partenariat, des mécanismes effectifs de coordination, un équilibre dans le développement des sous-cadres et du méta-cadre, et une politique globale. L'oubli de l'une de ces conditions nuit fortement à la réussite du CNQ et au bon fonctionnement du système. Nous retenons pour notre part celle relative à l'implication des différentes parties prenantes, pour préciser que nous y incluons l'apprenant.

## **c. CNC comme produit ou système selon la démarche de l'assurance qualité**

Si l'on considère le CNC en tant que produit, il faut prendre en compte à la fois le « produit CNC » dans son ensemble et les produits contenus dans un CNC qui sont les résultats d'apprentissage ou compétences correspondant aux niveaux de qualifications. À ce stade, nous ne séparons pas les RA du CNC et parlons globalement de l'assurance qualité relative à la CNQ tunisienne en tant que produit fabriqué par le dispositif de la formation professionnelle en Tunisie. Dans une démarche qualité gouvernée par la relation fournisseur-

---

<sup>212</sup> Raffé, D. (2009). "Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks". In ILO-Skills and Employability Department, Allais, S., Raffé, D., Young, M. *Researching NQFs: Some conceptual issues* (p. 23-42), « Employment Sector-Employment working paper N°44-2009. ».

<sup>213</sup> Raffé : "The process of mutual accommodation of NQF and practice, of aligning a framework with institutional logics and educational practices, occurs iteratively" (*Ibid.* , p. 35).

<sup>214</sup> Raffé : "Developing framework standards and procedures may take time, but the social processes involved in their application typically take much longer" (*Ibid.* , p. 34).

client<sup>215</sup>, on remarque qu'« au-delà du développement de la confiance entre le client et le prestataire, l'assurance qualité est susceptible de déclencher une boucle qualité sur les caractéristiques de l'offre et sa production » (**Campinos-Dubernet, Jougleux, 2003 : p. 91**). Nul doute que l'apprenant soit un client incontournable dont la satisfaction et la confiance comptent dans l'appréciation de la performance du système basé sur la CNQ car, in fine, la certification reflète ses compétences qu'il monnaie sur le marché d'emploi et dans la société. À cet égard :

« même si l'assurance qualité n'assure pas [complètement] la performance de la relation avec le client [l'apprenant dans notre cas d'espèce], c'est un outil intéressant dans les services [la formation par exemple], elle offre, en effet, un système formalisé de remontée et d'analyse des interactions avec le client, mettant ainsi à profit l'existence de ce client dans la production du service pour enclencher une démarche dynamique d'amélioration de l'offre [de formation] et de la production [des compétences] » (**op. cit. p. 92**).

Or, cette logique n'est pas apparue lors de l'élaboration de la CNQ en Tunisie, d'autant que le système global des qualifications n'a pas été accompagné d'un système d'assurance qualité, ce qui constitue jusqu'à aujourd'hui une faiblesse de son processus de conception. Nous concluons donc à l'urgence d'intégrer l'apprenant comme une composante essentielle du système dont la définition correcte conditionne les résultats, car, comme le disait Deming (**1991**) « la plupart du temps, les désordres que l'on trouve dans une activité de production ou de service proviennent du système ». Nous reviendrons sur ces aspects relatifs au rôle de l'assurance qualité dans un système de formation professionnelle au chapitre VI qui clôturera la présentation de notre cadre théorique.

Donc, du point de vue de l'assurance qualité, il apparaît que l'apprenant devrait être un élément central dans la réflexion relative à la conception d'un CNC. Nous avons vu comment les approches adoptées dans la majorité des cas étudiés sont descendantes (*top-down*), ce qui implique un trajet du général vers le spécifique avec tous les risques que comporte cette descente d'occulter certains éléments essentiels à prendre en compte en termes d'attentes du client. En effet, paradoxalement, l'apprenant est considéré dans cette configuration comme un bénéficiaire du processus dont on sous-estime les capacités à s'exprimer sur les résultats d'apprentissage. On compte surtout sur les capacités du système à s'adapter au contexte par boucles de régulation successives. Or ceci est complètement irréalisable en l'absence d'un système d'assurance qualité permettant la remontée des défaillances et des non-conformités comme nous venons de l'évoquer ci-dessus. L'intégration de l'acteur « apprenant » selon une démarche qui éviterait la relation unilatérale « maître-élève » pour favoriser l'alimentation du CNC en RA selon une approche ascendante, est donc pleinement justifiée.

#### **IV.3.1.3. Prise en compte de l'élément « apprenant » dans la conception d'un CNC**

À partir des trois apports théoriques analysés ci-dessus : l'approche systémique, le modèle dynamique de Raffé et la démarche d'assurance qualité appliquée à un système ou un produit, qui ont mis en exergue les conséquences négatives pour un CNC du manque de prise en compte

---

<sup>215</sup> Campinos-Dubernet, M., Jougleux, M. (2003). « L'assurance qualité : quelles contributions à la qualité des services ? ». *Revue française de gestion*, 2003/5 N° 146, p. 81-98.



de l'élément « apprenant », nous avons jugé pertinent de penser à impliquer fortement cet élément dans le processus de construction d'un CNC. En effet, si plusieurs pays parmi ceux que nous avons évoqués ci-avant, ont toujours considéré les professionnels comme des acteurs incontournables dans la détermination des niveaux des qualifications, la définition des descripteurs des niveaux et le développement des RA ; dans d'autres en revanche l'apprenant n'est considéré que comme un récepteur ou un bénéficiaire des résultats de la conception sans que l'on cherche à l'impliquer dans aucune des étapes du processus de construction. D'où notre proposition de faire de l'apprenant un centre d'intérêt du cadre national des certifications et de faire en sorte que ses attentes et ses autoévaluations soient une source d'alimentation pour l'expression générique des compétences (*competence statements*) dans le CNC, et ce, en poursuivant une approche ascendante (*bottom-up*).

Notre préconisation met en confrontation la configuration tunisienne actuelle (*top-down*) consistant en la définition des attentes par les représentants de la couche supérieure du système (décideurs, professionnels, experts) pour arriver au point d'aboutissement qui est l'apprenant qui subit le processus de formation et d'acquisition des compétences, et la configuration visée (*bottom-up*) partant cette fois des apprenants eux-mêmes dans n'importe quel moment de leur formation pour balayer tout l'éventail des compétences nécessaires à l'intégration dans le milieu du travail et la société.

Il est clair que la première configuration assure le minimum nécessaire à la définition des besoins en compétences que devrait refléter les résultats d'apprentissage dans un CNC grâce notamment aux connaissances et à l'expertise professionnelle des intervenants ainsi qu'à l'orientation stratégique pilotée par les décideurs. Mais ce minimum reste insuffisant notamment lors de la mise en œuvre du CNC.

En ce qui concerne la seconde configuration, il est non moins clair que l'apprenant, grâce à son jugement de conformité, peut se révéler une source d'information pertinente pour alimenter un CNC avec les compétences adéquates à un métier et à un niveau de qualification. Toutefois, le recueil de ces informations n'est pas une tâche aisée à cause du manque de mécanismes qui permettraient d'y accéder et de la difficulté à les obtenir de l'apprenant ou du diplômé. C'est ce que nous allons traiter dans la section suivante.

### **IV.3.2. Approche entre expertise et recherche<sup>216</sup>**

Dans cette section, nous allons exposer les raisons et les réflexions relatives à la manière de prendre concrètement en compte l'apprenant dans le processus de conception d'un CNC. Mais, avant de le faire, nous voulons dire que notre expérience de praticien lors de notre contribution à la construction de la CNQ en Tunisie, confrontée à la réalité du terrain lors de sa mise en application, nous a fait comprendre la nécessité d'articuler les postures du professionnel et du chercheur. Il semble qu'il y ait aujourd'hui une nécessité d'allier l'expertise professionnelle et la recherche, car il y a des problématiques que le projet rencontre sur le terrain qui ne peuvent être appréhendées que par la recherche scientifique. De même, les chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique professionnelle, gagnent en réalisme quand ils enquêtent sur le vécu

---

<sup>216</sup> Il s'agit d'une approche théorico-pratique, alliant la recherche dans le domaine à notre expertise professionnelle.

des acteurs de terrain. Les professionnels accumulent de l'expérience dans leur domaine de spécialisation et continuent d'apprendre par leur expérience, mais d'une façon informelle, et ils auront toujours besoin de fondements théoriques pour monter d'un cran dans la résolution de leurs problèmes.

Dans ce cadre, prendre pour objet d'étude la non prise en compte de l'apprenant dans la boucle de régulation concernant le bon fonctionnement de la CNQ est un réel exemple de la façon dont on peut mettre la recherche au service de la pratique professionnelle et vice-versa.

#### **IV.3.2.1. Raisons de l'approche expérimentale**

Pour étayer notre projet d'intégrer l'élément « apprenant » dans la réflexion sur la conception d'un CNC, nous ne nous sommes pas contenté des soubassements théoriques susmentionnés, nous avons aussi entrepris une réflexion sur l'expérimentation susceptible d'étayer la pertinence des hypothèses sur lesquelles reposaient notre nouvelle approche de construction d'un CNC. En effet, cette expérimentation devait avoir pour objectif de voir à quel degré l'apprenant pouvait être une source de description des acquis d'apprentissage suite à une formation. Cette recherche d'informations spécifiques sur les compétences et les certifications devait être opérée dans des temps différents d'acquisition des compétences, en cours de formation, à la fin de la formation et après mobilisation des compétences dans le cadre d'exercice d'un métier ou d'un emploi. La troisième partie de la thèse réservée à la présentation de notre expérimentation montrera l'usage que nous avons fait d'entretiens menés avec les apprenants et des questionnaires renseignés par eux dans le cadre d'une enquête. Mais, à ce stade, qui est celui du développement du volet théorique de la thèse, nous présentons seulement les axes de la réflexion qui nous ont servi à mettre au point le volet expérimental et ses objectifs.

#### **IV.3.2.2. Axes de réflexion sur l'ingénierie de conception des CNC**

L'apprenant est une partie prenante du cadre national des certifications (la CNQ en Tunisie). Il entre d'abord dans un centre de formation professionnelle ou dans une entreprise en vue d'acquérir des compétences exprimées génériquement par les résultats d'apprentissage stipulés dans la CNQ. Ensuite, le diplôme qu'il obtient devra être conforme à ce qu'il a vraiment acquis et maîtrisé. Enfin, l'employeur qui va embaucher ce diplômé se référera en confiance au positionnement de ce diplôme dans la CNQ pour se renseigner sur son niveau de qualification et les RA qu'il renferme. Nous constatons donc que l'apprenant intervient tout au long du cycle de vie du diplôme d'abord en s'inscrivant, puis en l'obtenant, ensuite en l'exploitant en tant que preuve de ce qu'il a acquis et est capable de faire. N'oublions pas non plus la voie de progression que peut offrir un diplôme en donnant au diplômé la possibilité de s'inscrire à un niveau supérieur d'étude ou de formation.

Partant de là, les axes sur lesquels un apprenant ou un diplômé de la formation professionnelle sélectionné par rapport à un niveau de qualification et une spécialité bien déterminés pourrait renseigner les concepteurs de la CNQ, sont les suivants :

- Les contenus génériques des résultats d'apprentissage par rapport à chacun des descripteurs de niveaux de la CNQ en particulier « la complexité », « l'autonomie », « la responsabilité » et « l'adaptabilité ». Pour les descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement », nous estimons que l'apport des apprenants est minime voire nul.

- La comparaison entre les acquis réels d'après les autoévaluations des apprenants et les acquis d'apprentissage écrits dans la CNQ (*written learning outcomes*). Cet axe s'inscrit dans la démarche qualité évoquée précédemment relative à la satisfaction de l'apprenant en tant que client du système de la formation professionnelle. Nous y reviendrons au chapitre VI.
- La comparaison entre ce qu'attendent les employeurs du candidat à leur offre d'emploi – en supposant qu'ils aient compris et approuvé les RA répertoriés dans la CNQ – par rapport à ce qu'ils évaluent réellement chez les diplômés qu'ils embauchent. Cet axe met en évidence la capacité des RA d'être ou non des « *proxies* » des qualifications (expression utilisée par les experts anglophones), c'est ce qui signifie que les premiers peuvent se substituer aux secondes. Les diplômés à interviewer par rapport à cet axe devraient être en position d'employés, pour refléter les jugements de leurs employeurs.
- L'appréciation par l'apprenant ou le diplômé du niveau de qualification accordé à son diplôme en fonction des connaissances qu'il a des diplômes de niveau supérieur ou inférieur au sien. Ceci renseignerait sur la cohérence et l'efficacité des passerelles existantes et permises par la CNQ, ce que dans certains cas déjà étudiés on appelle la perméabilité des certifications qui ouvre la voie de la mobilité pédagogique et de la mobilité professionnelle.

Dans ce sous-chapitre, nous avons exposé les bases de notre proposition relative à la nouvelle approche de la conception d'un CNC, avec une application particulière à la CNQ tunisienne. Il reste à montrer comment, dans le dispositif que nous avons prévu, le CNC devait s'articuler avec les éléments qu'il allait contenir, à savoir les compétences. Bien que ces dernières soient exclusivement l'objet du chapitre V, nous avons pensé leur réserver en amont le sous-chapitre suivant pour les évoquer sans les dissocier du CNC afin de pouvoir par la suite les traiter séparément en mettant particulièrement en exergue les concepts qui leurs sont associés.

#### **IV.4. Articulation entre CNC et compétence ou construction de la compétence en référence à un CNC**

Lorsque nous avons évoqué la démarche d'assurance qualité, nous avons considéré lors de l'étude focalisée sur le CNC que ce dernier est un produit qui devrait être conforme aux attentes des clients du SDRH. Mais, nous avons omis de préciser que les contenus des CNC devaient être eux-mêmes des produits conformes à des standards bien définis. En effet, c'est sur la base de ces contenus que sont les RA ou les compétences qu'une qualification, une certification ou un diplôme seront positionnés ou référencés dans un CNC. À partir de là, il nous semble pertinent de procéder à une première réflexion liée à la compétence en nous référant au CNC et aux facteurs qui pourraient intervenir dans le processus de positionnement des certifications tel que, par exemple, le facteur type d'intelligence. Puis, nous examinerons l'articulation a priori des composantes : RA, compétence et intelligence, afin de renseigner sur la composition du contenu d'un CNC.

### IV.4.1. Compétence versus type d'intelligence

Dans l'absolu, la construction de la compétence d'un individu suit un processus d'éducation ou de formation (Mulder, 2007) en rapport avec les huit (ou neuf)<sup>217</sup> types d'intelligence établis par Gardner (1983) et qui seraient susceptibles de se conformer aux niveaux et descripteurs d'un CNC, particulièrement au contenu des RA qu'il renferme. Mais, à cet égard, deux questions se posent : Est ce que les pédagogues ou les responsables de formation sont conscients de ces relations ? Et agissent-ils en conséquence ? Nous avons essayé, en marge du traitement de la compétence et du CNC, d'approcher ces questions et d'analyser les relations qu'elles mettent en évidence, à commencer par l'interaction des différents types d'intelligence avec les composantes cognitives et conatives de la compétence.

S'agissant des deux questions susmentionnées relatives à la relation de la compétence avec les huit types d'intelligence et avec le contenu des RA dans un CNC (la CNQ tunisienne étant notre exemple concret), nous voyons qu'il est primordial de décomposer la compétence en entités significatives et représentatives pour renvoyer à des éléments précis dans la déclinaison d'un type d'intelligence ou à un résultat d'apprentissage bien déterminé dans la CNQ. C'est ce que nous verrons en détail dans le prochain chapitre.

D'après le rapport du CEDEFOP (2006), il y a toujours une confrontation entre l'apprentissage cognitif et l'apprentissage comportemental, notamment quand ces apprentissages sont dispensés par strates. Cependant, les mécanismes d'interaction entre le cognitif et le comportemental ne sont pas encore bien cernés, en particulier lors du passage des apprentissages individuels (différenciés) à des apprentissages organisationnels ou collectifs (CEDEFOP, 2006 : p. 6). Les habiletés ou capacités intellectuelles pourraient permettre d'analyser ces mécanismes méconnus. Elles peuvent être considérées comme des prérequis pour l'acquisition des SAC (savoirs, aptitudes, compétences), mais globalement l'intelligence ne peut être une image complètement réflexive ou un indicateur unique (proxy) des SAC.

Par conséquent, pour répondre à la question que nous nous posons sur l'interaction des composantes de la compétence avec les huit types d'intelligence, il semblerait qu'une réflexion sur le concept d'intelligence s'impose pour étoffer l'analyse des différents concepts en relation avec la notion de compétence. C'est également un thème de recherche que nous aborderons dans le chapitre V.

### IV.4.2. Interaction RA, compétence et intelligence, et évaluation

En termes d'évaluation, la littérature indique que l'intelligence est mesurable dans l'absolu. Mais, dans une situation professionnelle (notre domaine étudié), cette évaluation renverrait plutôt à l'évaluation de certains types d'intelligence tels que l'intelligence pratique,

---

<sup>217</sup> Gardner a proposé en 1983, huit types d'intelligences : musicale-rythmique, visuelle-spatiale, verbale-linguistique, logique-mathématique, kinesthésique corporelle, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste. En 2009, il a suggéré que les intelligences existentielles et morales sont également dignes d'être incluses. D'après le lien [https://en.wikipedia.org/wiki/Theory\\_of\\_multiple\\_intelligences](https://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_multiple_intelligences) consulté le 30 octobre 2019.

l'intelligence sociale et l'intelligence émotionnelle, pour lesquels l'évaluation connue et pratiquée dans les tests psychométriques conventionnels est inopérante. Dans notre proposition d'élaboration d'un nouveau CNC, nous avons donc décidé de considérer les autoévaluations des apprenants, même approximativement, comme des indicateurs sur les types d'intelligence en question et de les prendre en compte dans la rédaction ou l'actualisation des résultats d'apprentissage.

Le tableau ci-dessous (**Tab. IV.1**) illustre l'interaction entre les trois éléments (RA, compétence et intelligence) avec une application concrète sur notre exemple de la CNQ tunisienne en reprenant ses descripteurs face à ceux du modèle de compétence que nous souhaitons lui substituer, et aux types d'intelligence à référencer. Ce tableau constitue un prélude au développement de la notion de compétence dans le prochain chapitre.

Résultats d'apprentissage (RA) dans la CNQ	Compétence selon le modèle visé	Intelligences spécifiques
Savoirs	Cognition	Intelligence cognitive
Savoir-faire : - Comportement ; - Attitudes.	Comportement : - Prise de décision ; - Communication.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelligence pratique</li> <li>• Intelligence sociale</li> <li>• Intelligence émotionnelle</li> </ul>
Responsabilité	Conation :	
Autonomie	- Attitudes ;	
Adaptabilité	- Estime de soi.	
Complexité	Compétences professionnelles	

**Tableau IV.1. Interaction entre les RA, la compétence et l'intelligence.**

### **IV.4.3. Positionnement ou référencement des certifications dans le CNQ**

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre II, plus précisément dans le sous-chapitre II.2 (Situation actuelle de la CNQ en Tunisie), le positionnement actuel des diplômes dans la CNQ en Tunisie se présente comme un prolongement déraisonnable des pratiques d'homologation des diplômes restées en vigueur jusqu'à aujourd'hui. Ce choix a été fait dans le but de faciliter l'acceptation des nouvelles mesures. Il n'y a donc aucun mécanisme scientifique ni d'assurance qualité qui sous-tende la reconnaissance des diplômes à travers la CNQ. Cette dernière ne sert qu'à masquer la survivance du référencement des diplômes aux niveaux stipulés par l'ancienne classification nationale des emplois. D'ailleurs, la mention des résultats d'apprentissage relatifs à chacun des projets de diplômes à positionner ne figure nulle part. Le positionnement est toujours fait sur la base de l'emploi visé et du respect de conditions d'homologation qui n'ont aucune relation directe avec les RA.

Par conséquent, nous constatons que le travail de positionnement des certifications dans la CNQ en Tunisie est aberrant, puisque les certifications sont développées et traitées selon l'approche institutionnelle<sup>218</sup> alors que la CNQ est un cadre basé sur les résultats d'apprentissage.

<sup>218</sup> C'est la procédure d'homologation des diplômes où les institutions de formation sont appelées à présenter leurs conditions d'organisation de la formation menant au diplôme et au métier visés.

L'objectif que nous avons poursuivi suite à ce constat, a été de produire une nouvelle lecture des certifications sur la base des RA, et une procédure scientifique de positionnement des certifications basées sur les compétences, dans une classification nationale des qualifications conforme aux principes de l'approche par les résultats. Ce sont ces objets de recherche qui seront traités en grande partie dans les prochains chapitres V et VI.

## IV.5. Conclusion

La réflexion sur l'élaboration d'un CNC semble être restée jusqu'à aujourd'hui une question complexe malgré la distinction que nous avons faite d'une approche actuelle classique ayant relativement démontré sa réussite dans un bon nombre de pays comme ceux que nous avons évoqués dans ce chapitre. Cette réussite reste limitée à la conception, mais la mise en œuvre reste conditionnée par plusieurs facteurs dont ceux analysés par Raffe (2009) dans son modèle dynamique de mise en place d'un cadre national des qualifications.

Nous avons trouvé dans ce dernier modèle un argument venant s'ajouter aux principes de l'approche systémique et de la démarche d'assurance qualité, pour confirmer l'existence d'une condition sine qua non de la pertinence et de la formulation ou de l'enrichissement des RA dans un CNC. Cette condition n'est autre que l'association de l'apprenant à l'écriture des résultats d'apprentissage et même au choix des descripteurs et à la définition des niveaux des qualifications. Cette décision relève de l'utilisation d'une approche ascendante (*bottom-up*), démarrant des perceptions et initiatives de l'échelon le plus « bas » dans le processus de formation que représente l'apprenant dans un centre de formation ou l'individu dans une entreprise.

S'il devenait nécessaire de faire remonter les résultats des autoévaluations que font les individus sur leurs acquis d'apprentissage pour les exprimer sous forme générique décrivant des niveaux de qualifications, il fallait rechercher des mécanismes et méthodes permettant de le faire. Nous allons étudier cette question de près dans les prochains chapitres. Reconnaissons toutefois que comparés aux professionnels, les apprenants n'ont pas les mêmes capacités d'expression de leurs attentes et de leurs acquis dans le débat sur les compétences et qualifications. Dans ce débat, la notion de réflexivité est un domaine d'importance considérable que nous allons ultérieurement investiguer.

Dans la nouvelle approche que nous préconisons, le traitement de l'entité « nucléaire » du CNC à savoir la compétence, a été basé sur l'apprenant ou le diplômé ou simplement la personne introduite dans un processus d'acquisition et d'exercice des compétences. Nous avons mis l'apprenant au centre de cette approche, et l'alimentation du contenu des RA et des éléments de compétences a été principalement induite de ce qu'il exprimait, en particulier sous forme de récit de vie professionnelle.

Cependant, dans notre orientation, l'apprenant s'exprime en fonction des spécificités de son cadre professionnel, c'est-à-dire sa spécialité de formation ou le métier qu'il exerce. Donc, c'était à nous de prévoir la méthode qui nous permettrait de passer d'un contenu spécifique à un contenu générique à introduire dans le CNC. Nous avons imaginé ce passage par le biais des

règles de synthétisation notamment taxonomiques apparentées à l'APC.

Ce sont finalement cette synthétisation et cette formulation taxonomique qui émergent des points développés dans ce chapitre IV, et ouvrent sur la réflexion menée dans les chapitres V et VI respectivement sur la notion de compétence et sur notre traitement de la problématique d'adaptation du CNC tunisien à un modèle visé de compétence. Nous reviendrons sur la formulation des compétences et des éléments de compétences dans les référentiels de formation ou de certification pour nous poser la question de leur modélisation dans le cadre d'une recherche de la cohérence entre la formulation d'un contenu spécifique (compétences professionnelles) et celle d'un contenu générique (résultats d'apprentissage dans un CNC ou *competence statements*).

## IV.6. Bibliographie du Chapitre IV

**Allais, S., Young, M. (2009).** “Conceptualizing the role of qualifications in education reform”, In ILO-Skills and Employability Department, Allais, S., Raffe, D., Young, M. *Researching NQFs: Some conceptual issues* (p. 5-22), « Employment Sector-Employment working paper N° 44-2009. ».

**Aubert-Lotarski, A., Nkizamacumu, D., Kozłowski, D. (2017).** L’approche systémique. « *Agir en situation complexe* », - Note de synthèse 4 de l’Institut d’Administration Scolaire, l’UMH et l’ESEN, p. 1-5.

[https://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/themes/management/note\\_4\\_approche\\_systemique.pdf](https://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/themes/management/note_4_approche_systemique.pdf) consulté le 20 juin 2020.

**Bahl, A., Dietzen, A. (2019) (Eds.).** *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019.

**Campinos-Dubernet, M., Jougleux, M. (2003).** « L’assurance qualité : quelles contributions à la qualité des services ? », *Revue française de gestion*, 2003/5 N° 146, p. 81-98.

**Chakroun, B. (2010).** “National Qualification Frameworks: from policy borrowing to policy learning”, *European Journal of Education*, Vol. 45, N° 2, Human and Social Capital Development for Innovation and Change (June 2010), p. 199-216

**CEDEFOP, ETF, UNESCO, UIL for UNESCO. (2019).** *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019*, Volume II: National and regional cases, ISBN 978-92-9157-706-4 doi:10.2816/841519

**CEDEFOP, Winterton, J., Le Deist, D., String Fellow, E. (2006).** *Typology of knowledge, skills, and competences: clarification of the concept and prototype*.

[https://www.cedefop.europa.eu/files/3048\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf) consulté le 30 octobre 2019.

**CNCP, Groupe de travail français du projet. (2010).** Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie, octobre 2010.

**Deming, W. E. (1991).** *Hors de la crise*, Economica, Paris, 1991 pour la traduction française.

**ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017a).** *Final report, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF*, Republic of Serbia, January 2017. 34 p.

**ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017b).** *Annexes, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF*, Republic of Serbia, January 2017. 256 p.

**ETF, (2018).** *Report on the EQAVET Forum 2018: Learners – a voice for quality and excellence in VET*, November 2018. 4p.

**Hanf, G., Rein, V. (2007).** « Cadre européen et cadre national des certifications : un défi pour la formation professionnelle en Allemagne ». *Revue européenne de formation professionnelle*, N°42/43 – 2007/3, 2008/1-ISSN 1977-0251.



**Mulder, M. (2007).** « Compétence – l’essence et l’utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue ». *Revue européenne de formation professionnelle*, N°40 – 2007/1.

**Raffe, D. (2009).** “Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks”. In ILO-Skills and Employability Department, Allais, S., Raffe, D., Young, M. *Researching NQFs: Some conceptual issues* (p. 23-42), « Employment Sector-Employment working paper N°.44-2009. ».

**Raffe, D. (2013).** “What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks?”, *Comparative Education*, 49:2, 143-162, DOI:10.1080/03050068.2012.686260.

**UNESCO, CEDEAO, PNUD. (2013).** *Contribution au développement de cadres nationaux et du cadre régional des certifications (CNCs/CRC) dans la sous-région de la CEDEAO-Analyse régionale et perspectives*, décembre 2013.

**UQÀM-Canada. (2014).** *Observatoire compétences-emplois*, Septembre 2014 | Vol. 5 | N°3.

<https://oce.uqam.ca/les-cadres-nationaux-de-qualifications-pour-une-reforme-contemporaine-des-systemes-de-education-et-de-formation/> consulté le 20 juin 2020

**Young, M., Allais, S. (2011):** “The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective”. In: *Austrian Open Access Journal of Adult Education*. (p. 1-8). Issue 14, 2011. Vienna.

**Young, M. F. D. (2003).** “National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A comparative perspective”, *Journal of Education and Work*, 16:3, 223-237, DOI:10.1080/1363908032000099412.

## Chapitre V

### La compétence : concepts et modèles

La notion de compétence constitue le noyau de la réflexion menée dans notre thèse sur la problématique d'adaptation du cadre national des certifications à la réalité du paysage tunisien des qualifications. Dans tout système de qualification adoptant un CNC, la notion de compétence, plus ou moins explicitée, est toujours présente, ce qui fait que les différences d'interprétation et d'appréciation de la notion peuvent faire obstacle à son élucidation. Néanmoins on peut distinguer deux approches, celle du concept de compétence, et celle du modèle de compétence. Le concept de compétence renvoie à la représentation que les gens ont de son objet. Il renvoie également à la définition du terme et à sa sémantique. Il désigne alors la compétence soit comme objectif de formation des apprenants de la formation professionnelle, soit comme ressource mobilisée lors de l'exercice de l'activité professionnelle. Il ne se résume donc pas à la traduction ou formalisation que l'on rencontre dans les référentiels de formation ou de certification et dans les textes juridiques relatifs au dispositif de la formation professionnelle. Le modèle de compétence est une construction théorique obéissant à une logique ou conception élaborée en vue de comprendre et étudier un ou des phénomènes régis par les compétences tels que leur développement, leur acquisition ou leur gestion. Il a généralement une vocation explicative ou prévisionnelle, c'est ce que nous avons essayé d'assumer avec le modèle de compétence que nous proposons dans ce chapitre.

Pour définir le rapport entre concept et modèle, on peut dire que le concept de compétence constitue le cœur du modèle de compétence en articulation avec les différents processus de formation qui donnent naissance en bout de chaîne aux qualifications. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter d'abord les différentes facettes de la compétence dans le monde de la formation professionnelle, particulièrement l'appréhension de ses concepts dans les terminologies internationales, notamment francophone, anglophone et germanophone, et ensuite les modèles correspondant aux différents besoins émanant des deux milieux du travail et de la formation, au premier chef celui de la production des compétences.

Dans cette optique, nous avons insisté sur les appréhensions de la compétence que l'on trouve dans certains pays dont l'influence sur l'appréhension tunisienne a été et reste considérable comme la France, le Canada et la Belgique. Le choix des autres pays, notamment anglophones, excepté le cas des USA, a été fait en cohérence avec la liste de ceux évoqués dans l'analyse comparative relative aux CNC. Pour l'exemple américain, nous avons misé sur ses spécificités voire la conception inédite des modèles de compétence qu'il présente, ainsi que sa distinction entre les concepts de « *competence* » et « *competency* ».

## V.1. Concepts liés à la compétence (qualification, certification, résultats d'apprentissage...)

Ce qui nous permet de dire que le concept de compétence constitue le cœur de la problématique de notre thèse, c'est qu'une représentation exacte et cohérente de la compétence est indispensable pour traiter, étudier et analyser tous les éléments qui en dérivent ainsi que tous les concepts sous-jacents tels que « résultat d'apprentissage », « qualification », « certification », « performance », etc.

D'où l'importance de ce concept (CEDEFOP, 2006) ainsi que l'importance et l'utilité de tout travail visant sa représentation ou modélisation, qui, outre l'avantage de le vulgariser, a aussi celui de faciliter la lecture, la compréhension et l'utilisation de la littérature qui lui a été consacrée.

Pour ce faire, ce sous-chapitre va traiter en quatre sections l'ensemble des concepts liés à la compétence. Nous commencerons par la littérature européenne, en particulier francophone, puis nous aborderons le concept, ses dérivations et ses synonymes dans l'espace anglophone notamment américain. Ensuite nous présenterons la littérature canadienne en la matière et nous finirons par une étude terminologique sur le concept de compétence et ses différents aspects d'usage dans le contexte tunisien.

### V1.1. Selon la littérature dans l'espace européen

Dans l'espace européen, le CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) se positionne comme la principale institution spécialisée qui véhicule les concepts relatifs à la FP ainsi que les études et recherches en la matière. Le travail spécifique du CEDEFOP (*Ibid.*) sur le concept de compétence et les concepts qui lui sont liés a constitué la base d'élaboration du CEC, notamment avec l'adoption des trois descripteurs SAC (savoirs, aptitudes, compétences) dans sa version de 2008. Mais vu la complexité avérée du concept, notamment le risque de divergence entre les différentes appréhensions qu'il pouvait engendrer chez les pays utilisateurs du CEC, la CE a dû réviser le CEC en mai 2017<sup>219</sup>, notamment en remplaçant le descripteur « Compétences » par le descripteur « Responsabilité et autonomie ».

Nous avons donc jugé que notre approche des concepts liés à la compétence dans la littérature européenne, dont l'objectif était d'amorcer la réflexion sur le modèle de compétence que nous voulions proposer, ne pouvait se dispenser de passer en revue les livrables du CEDEFOP. Nous avons distingué les deux livrables de 2008 et de 2017 bien que la réflexion sur l'évolution de l'appréhension des descripteurs du CEC ne se soit pas interrompue entretemps, précisément à cause du caractère dynamique que, selon Raffe<sup>220</sup>, tout cadre des certifications devrait avoir. Puis nous nous sommes focalisé sur des études de cas concrets de pays de l'Europe affichant

---

<sup>219</sup> C'est pourquoi ce chapitre a été élaboré en deux fois, puisqu'il a fallu le mettre à jour suite aux changements apportés au CEC, en mai 2017.

<sup>220</sup> Raffe, D. (2009). Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks. In ILO-Skills and Employability Department, Allais, S., Raffe, D., Young, M. *Researching NQFs: Some conceptual issues* (p. 23-42), « Employment Sector-Employment working paper N .44, 2009 ».

des spécificités dans le traitement de la notion de « compétence » tels que la France, le Royaume-Uni, l'Allemagne, la Suisse, la Belgique, la Serbie, etc., dans le but d'analyser les influences mutuelles des descripteurs sur les différents CNC et leurs interactions respectives avec le CEC.

### **V1.1.1. Terminologie et concepts véhiculés par le CEDEFOP**

Le CEDEFOP a publié en 2006 un rapport sur la typologie des Savoirs, Aptitudes et Compétences (SAC et son équivalent en anglais KSCs) (*Ibid.*) qui synthétisait un travail approfondi de recherche portant sur l'étude et l'analyse horizontale d'une grille de référence commune renfermant les résultats d'apprentissage (RA) des systèmes d'éducation, de FP et d'enseignement supérieur.

C'est à partir des résultats d'apprentissage que les concepts en relation avec la compétence ont été définis sans pour autant arriver à une définition unanime de la « compétence » (*Ibid.*). En effet, le rapport stipule que

« la compétence est un terme objet de diverses utilisations et interprétations, ce qui rend impossible d'identifier ou déterminer une théorie cohérente ou d'arriver à une définition capable de réconcilier toutes les sortes d'usage de ce terme » (*op.cit. p. 7*).

In fine, le rapport ajoute que

« la position commune après les différentes explorations et interprétations, c'est que si des capacités intellectuelles sont requises pour développer des savoirs, et si la mise en œuvre de ces savoirs fait partie du développement des aptitudes, alors tout cela constitue des prérequis pour développer la compétence et d'autres aptitudes sociales et attitudinales » (*Ibid.*).

Ceci est traduit dans le tableau (**Tab. IV.1**) présenté au chapitre précédent qui illustre l'interaction entre les RA, la compétence et l'intelligence.

Dans ce qui suit, nous discuterons du socle de concepts que le CEDEFOP a bâti et mis au service de la CE pour l'élaboration du CEC dans sa version initiale de 2008. Nous commençons par le concept de RA, poursuivons avec le triplet SAC et finissons par le concept de certification, véritable pièce d'identité du CEC.

#### **Résultat(s) d'apprentissage :**

Les résultats d'apprentissage exprimés dans le Cadre Européen des Certifications (CEC) par « les acquis de l'éducation et de la formation » correspondent à

« l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation ; ces acquis de l'éducation et de la formation [étant] définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences » (**CE, 2008**).

D'après le rapport du CEDEFOP, les RA sont un outil de communication entre l'ECVET (*European Credit Transfer System for VET* : système européen de transfert de crédits pour la formation professionnelle) et l'ECTS (*European Credit Transfer System for Higher Education* : système européen de transfert de crédits pour l'enseignement supérieur). Il s'agit d'une référence commune qui doit être exprimée en termes de compétences. Une grille composée de niveaux et de descripteurs constitue la référence commune de comparaison entre les différents RA (**CEDEFOP, 2006**). La lecture verticale de la grille permet l'analyse des différents niveaux de qualification, la lecture horizontale la lecture typologique des RA. Pour

ces deux lectures (*Ibid.*) le CEDEFOP avait entrepris deux études. La dernière a établi la typologie des RA relative aux savoirs, aptitudes et compétences (SAC et son équivalent en anglais KSCs).

Dans le travail du groupe technique qui a élaboré le glossaire de la Classification Nationale des Qualifications (CNQ) en Tunisie (MEF, 2007) présenté en annexe (An.1), les RA sont présentés comme

« un ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation, et qui sont des résultats d'apprentissage formels, informels ou non formels ».

Nous remarquons dans cette dernière définition que le groupe technique tunisien était depuis 2007 conscient que l'étendue des RA dépasse les acquis de l'éducation et de la formation tels que formulés par la CE.

### *Savoirs, Aptitudes et Compétences (SAC) :*

La première remarque à faire sur la typologie (KSCs) décrite par les experts mandatés par le CEDEFOP est que le terme « compétence » a gardé la même position dans la version française que celle qu'il avait dans la version anglaise, et ce moyennant un « jeu » sur la traduction du terme « *skill* » que l'on a préféré traduire par « aptitude » plutôt que par « compétence ». On peut se demander si ce dernier mot est plus proche du sens du terme anglais « *skill* », d'autant que son sens ne correspond pas parfaitement au sens donné au terme « *skill* » qui veut dire en anglais « l'habileté provenant des savoirs, pratiques, aptitudes... etc. d'un individu pour faire quelque chose convenablement »<sup>221</sup>, ou carrément « le talent pour faire quelque chose »<sup>222</sup>. Les synonymes que propose le Thésaurus pour le terme « *skill* » sont entre autres : « *competence* », « *dexterity* », « *intelligence* », « *aptitude* », « *adroitness* », « *expertise* ». L'Organisation Internationale du Travail (OIT) définit aussi « *skill* » comme « quelque chose se référant à ce que la personne a appris à faire » (OIT, 2010).

En revenant à la déclinaison tunisienne, nous constatons qu'elle est en harmonie avec la version anglaise de la typologie (KSCs) puisqu'elle fait le rapprochement entre « *skill* » et « savoir-faire » ainsi qu'entre « *competence* » et « comportement » en adoptant l'approche behavioriste alors que le terme anglais « *competency (ies)* » aurait été plus adéquat pour ce cas de figure (Teodorescu, 2006). Nous détaillerons ceci davantage dans la section (V.1.4) consacrée à la terminologie adoptée dans le contexte tunisien.

Par rapport à la version anglaise de la typologie KSCs du CEDEFOP, on peut se demander pourquoi la traduction adoptée en français n'a pas été « SHC ». Dans ce cas, si nous nous reportons à l'analyse de Tina Teodorescu (*Ibid.*), nous aurions eu un modèle associant les Savoirs (*knowledge*), les Habiletés ou savoir-faire (*skills*) et les Compétences (*competences*) dans le sens anglais de « *competencies* » qui renvoie au comportement plutôt qu'au résultat de l'action. De plus, « *skill* » fait généralement référence à un niveau de performance dans la précision et la vitesse de réalisation des tâches (CEDEFOP, 2006).

Ceci a fait l'objet d'études psychologiques portant sur les aptitudes physiques psychomotrices

<sup>221</sup> D'après Dictionary, [http:// www.dictionary.com](http://www.dictionary.com) consulté le 22 août 2020.

<sup>222</sup> D'après Thesaurus, [http:// www.thesaurus.com](http://www.thesaurus.com) consulté le 22 août 2020.

(*physical psychomotor abilities*) et les aptitudes mentales cognitives (*mental cognitive abilities*). C'est ce qui fait que le concept d'« *ability* » a été rapproché de celui d'« aptitude » ou carrément d'« habileté » ou « habilité », d'autant plus que le terme « *aptitude* » existe en anglais et qu'il est l'équivalent légitime du terme français « aptitude ». Dans le glossaire joint en annexes (**An.5**) produit par l'agence allemande de coopération internationale (GIZ) avec un groupe d'experts arabes (**GIZ, 2008**), l'aptitude est définie comme une « caractéristique innée ou acquise signalant la capacité (disposition) de la personne pour apprendre et acquérir un niveau d'exercice d'une activité dans un domaine précis ». Ceci rejoint la définition de l'« aptitude » comme quelque chose se référant au talent naturel ou à une capacité donnée par l'OIT, qui précise aussi que l'apprentissage des « *skills* » dépend des aptitudes et habiletés que possède l'individu (**OIT, 2010 : p. 8**). D'après l'OIT le terme « *skill* » ne peut donc avoir « aptitude » comme équivalent français puisque la définition proposée utilise déjà ce terme dans sa formulation, laissant entendre que l'aptitude est une composante ou un sous-ensemble des « *skills* ». Or, paradoxalement, le CEC persiste à considérer que les « *skills* » sont des « aptitudes ».

Par ailleurs – et nous y reviendrons dans l'étude par pays – il semble que Roegiers ait observé la difficulté de trouver un équivalent français au terme « *skill* ». Nous voyons que ce terme s'est imposé comme descripteur idéal de la notion de niveau intermédiaire de compétence dans son écrit relatif au cadre conceptuel d'évaluation des compétences (**Roegiers, 2015 : p. 27**), où il dit que la notion de « *skill* »

« est limitée à l'utilisation d'un ensemble déterminé de ressources connues de l'élève. Il n'y a pas cette dimension de traitement d'une situation complexe (situation d'intégration) qui mobilise un ensemble de ressources acquises à identifier et à mobiliser par l'élève. »

La différence qu'il établit entre « *skill* » et « compétence » rejoint partiellement notre remise en question de l'équivalence entre KSC et SAC mentionnée ci-avant.

En outre, si l'on se base sur la définition qu'utilise le CEC pour « compétence » (**CE, 2008**) :

« capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel »,

on constate que le descripteur « compétences » englobe d'emblée les deux autres descripteurs « savoirs » et « aptitudes », d'où la tendance à la globalisation des trois descripteurs utilisés (SAC). Ceci a amené les concepteurs du modèle à préciser le sens auquel fait référence le concept « compétence » utilisé dans le CEC en mentionnant qu'il renvoie aux compétences de prise de responsabilité et d'autonomie. Le souci de faciliter la lisibilité du CEC a conduit à attribuer au terme deux définitions<sup>223</sup> dans le même document : l'une pour le concept de « compétence », l'autre pour distinguer le descripteur « compétences » des deux autres descripteurs « savoirs » et « aptitudes ». Nous reviendrons sur cette question dans le prochain sous-chapitre consacré à la modélisation de la compétence, en faisant en particulier une comparaison entre les modèles KSCs et KSAs.

---

<sup>223</sup> Nous avons fait ce constat avant que le CEC ne soit révisé en mai 2017 et ne garde que la définition de la compétence suivante : « capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel » et supprime la précision : « Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie. ». Par conséquent, dans la version de 2017, les « compétences » ne sont plus un descripteur explicite à part entière (comme c'était le cas dans la version de 2008), mais elles sont remplacées par le descripteur « responsabilité et autonomie » qui reflète l'application des « savoirs » et « aptitudes ».

Le site américain de la compagnie « Career one stop » partenaire du réseau du centre américain des métiers « American job center »<sup>224</sup> propose un modèle de compétence baptisé en anglais « *competency model clearinghouse* » que nous étudierons ultérieurement en détail. La compétence (*competency*) y est définie comme la capacité d'appliquer un ensemble cohérent de savoirs, habiletés et aptitudes<sup>225</sup> pour assurer avec succès une fonction ou tâche définie dans un contexte de travail. Il considère que les compétences (*competencies*) servent souvent de base pour définir les normes d'aptitudes qui spécifient à leur tour le niveau de savoirs, habiletés et aptitudes nécessaire pour la réussite, et sont des critères majeurs de mesure pour évaluer l'acquisition de la compétence (*competence*).

Pastré, Mayen et Vergnaud dans leur article « La didactique professionnelle » (**Pastré et al, 2006**), sur lequel nous reviendrons ultérieurement, considèrent que le concept de compétence serait vague si son sens n'était pas circonscrit à certaines situations : les situations de travail ou d'études auxquelles fait référence la définition incluse dans le CEC.

### ***Certification versus Qualification :***

D'après le CEC (**CE, 2008**), la certification est

« le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède au terme d'un processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée »,

ce qui correspond seulement à l'aspect (a) de la définition donnée au terme anglais « *qualification* » parue dans l'inventaire global fait par l'UNESCO et le CEDEFOP en 2017 sur les cadres nationaux des certifications (**Chakroun et Kostakis, 2017**).

En effet, d'après le CEDEFOP et l'UNESCO (*Ibid.*), le terme « qualification » couvre différents aspects tels que : (a) certificat, diplôme ou titre délivré par une autorité compétente à un individu après validation de ses acquis d'apprentissage en se référant à une norme donnée et permettant d'exercer un métier ; (b) ensemble des savoirs (*knowledge*), aptitudes (*aptitudes*) et compétences (*skills*) requis pour accomplir avec performance des tâches relatives à un poste de travail particulier ; (c) ce qu'un individu connaît, comprend et est capable de faire. Ce qui prouve que le terme « qualification », décalqué du terme anglais « *qualification* », a une signification plus large. Il fait notamment référence aux composantes de la compétence ou des attributs comme les savoirs et les aptitudes, qui ont été occultés dans la définition du terme « certification » par ce qui est censé être défini dans la norme donnée. Pour cette dernière, s'agit-il d'une norme de compétence, de formation ou bien de certification ? Là encore, la définition de la certification figurant dans le CEC, et proche du concept de « *qualification* » en anglais, n'est guère explicite. De plus, il semble que le terme « certification » ait pris l'ascendant sur le terme « qualification » à un stade avancé du travail collégial au niveau de la communauté européenne de construction du CEC. En effet, dans leur article publié en 1993 (**Merle et Bertrand, 1993**) sur la « comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe : instruments et enjeux », V. Merle et O. Bertrand ne mentionnent que quatre fois le terme « certification » pour désigner le diplôme, le certificat ou un processus de certification des compétences (ou des qualifications). En revanche ils utilisent à maintes reprises le terme

<sup>224</sup> [https://www.careeronestop.org/competencymodel/getstarted/userguide\\_competency.aspx](https://www.careeronestop.org/competencymodel/getstarted/userguide_competency.aspx) consulté le 22 août 2020.

<sup>225</sup> C'est ce que les Européens ont pratiquement fait lors de la révision du CEC en 2017 en adoptant le descripteur « responsabilité et autonomie » reflétant l'application des « savoirs » et « aptitudes », qui renvoie à la notion de « competency » dans le clearinghouse model.

« qualification(s) » pour signifier l'un des sens (a), (b) ou (c) analysés ci-dessus, tout en avertissant déjà que :

« La mise en place de dispositifs de reconnaissance des qualifications entre États membres constituera un problème pour la formation d'un marché européen du travail caractérisé par des difficultés qui ne sont pas seulement de nature technique ou méthodologique mais aussi sociétale, et ne pourront être surmontées que dans une démarche pragmatique au cours de laquelle sera construite une conception partagée de la notion de qualification. » (*Ibid.*).

Cela n'a pas empêché la communauté européenne de continuer à parler de certification et de reconnaissance des certifications plutôt que de qualification et reconnaissance des qualifications. C'est donc la recherche d'une conception commune partagée des concepts liés à la compétence dans le travail d'établissement du CEC au milieu des années 2000, qui, selon nous, est responsable des « flous » définitionnels que l'on constate dans le libellé de ses contenus, notamment lors du passage du vocabulaire anglais au vocabulaire français. Ceci a surtout impacté les termes « résultats ou acquis d'apprentissage », « compétence » et « qualification » dont les définitions ont continué d'évoluer et de susciter des clarifications au point de générer en grande partie la révision du CEC en 2017<sup>226</sup>.

### V.1.1.2. Évolution des concepts et révision du CEC en 2017

La réflexion des experts mandatés par la CE, notamment ceux du CEDEFOP, sur le concept de compétence et les concepts qui lui sont liés, s'est poursuivie après 2008 dans le but de stabiliser la compréhension commune entre pays utilisateurs du CEC. Dans ce qui suit, nous relevons les concepts dont l'influence sur les différents courants de pensée scientifiques a été selon nous décisive et a mené à l'actualisation des concepts clés du CEC.

#### **Cognition :**

Le terme « cognition » désigne l'ensemble de processus psychiques permettant d'aboutir à la connaissance. Sa forme adjectivale : « cognitif », est généralement utilisée pour qualifier un type de compétence, de connaissance ou d'apprentissage. Ainsi « l'apprentissage cognitif est lié à la compréhension et à l'usage de nouveaux concepts. Il peut être opposé à l'apprentissage comportemental lié à la capacité physique d'agir » (CEDEFOP, 2006). Mais la constante dans les diverses définitions de la cognition reste le fait qu'elle est un acte ou une action ou bien un processus : « La cognition est l'acte ou le processus d'aboutissement à la connaissance et de sa perception, dont le produit est alors quelque chose qui sera connue et perçue, etc. comme les savoirs »<sup>227</sup>. Il s'agit d'un « processus mental d'acquisition de savoirs et de compréhension à travers la pensée, l'expérience et les sens »<sup>228</sup>. La connotation philosophique du terme renvoie à une « faculté de connaître (et à un) ensemble des structures et activités psychologiques dont la fonction est la connaissance, par opposition aux domaines de l'affectivité »<sup>229</sup>.

#### **Conation :**

Comme pour le terme « cognition », c'est la forme adjectivale qui est la plus utilisée pour le terme « conation ». Larousse<sup>230</sup> qualifie de conatif ce « qui se rapporte à la volonté et à l'effort ». En linguistique, il désigne « une forme verbale propre à exprimer l'idée d'effort ». La conation est une

<sup>226</sup> Remarque confirmée en particulier par la révision des descripteurs « compétences » et « responsabilité et autonomie ».

<sup>227</sup> D'après Dictionary, <http://www.dictionary.com> consulté le 22 août 2020.

<sup>228</sup> D'après Oxford dictionary, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/cognition>, consulté le 22 août 2020.

<sup>229</sup> Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognition/17005> consulté le 22 août 2020.

<sup>230</sup> Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conation/17005> consulté le 22 août 2020.



faculté mentale relative au but, désir ou volonté de réaliser une action avec performance<sup>231</sup>. Le terme provient du latin *conatus*, *-us* : « effort, élan, essai, entreprise » (**Hatchuell et Weil, 1992**). Pour Wikipédia, il exprime « un effort, une tendance, une volonté, une impulsion dirigée vers un passage à l'action. En psychologie, la conation est la troisième composante de l'action, avec la cognition et l'affectivité »<sup>232</sup>. Elle est dans ce triplet définie par certains psychologues comme la résultante de l'attitude, de la préférence et des valeurs (**Naceur, 2006**). Si l'on compare cette définition à la définition anglo-saxonne qui dit qu'elle est « la partie de vie mentale se rapportant à l'effort, y compris le désir et la volonté »<sup>233</sup>, on constate que l'effort est déterminant dans les deux.

### **Compétence(s) professionnelle(s) :**

Nous avons voulu traiter ce concept séparément, sans nous référer à la typologie KSCs, parce que, d'une part, il s'agit d'une combinaison de termes, ce qui induit une combinaison de sens, et que, d'autre part, le résultat de cette combinaison transforme intégralement la signification du substantif isolé « compétence(s) » en lui apportant simultanément des précisions et des sens particuliers voire pointus. En plus, bien que d'après Rufin, « la compétence professionnelle comporte trois notions<sup>234</sup> indissociables qui dépassent la notion de transposition didactique qui fait le lien entre la compétence et le(s) type(s) de savoir(s) mobilisé(s) dans la situation, ou la famille de situations similaires considérées » (**2007**), le concept renvoie à une discipline à part entière qui est la didactique professionnelle, popularisée par les travaux de deux chercheurs, Boudreault et Pastré, qui utilisent fréquemment le concept de « compétences professionnelles ».

Boudreault donne au concept de « compétence professionnelle » un sens plus générique que celui que le ministère canadien de l'éducation donne au concept de « compétence » quand il parle de l'Approche Par Compétences (APC) en FP depuis l'implantation de la réforme en 1986, et auquel nous reviendrons dans la section (V.1.3). Dans la littérature canadienne, le sens de la compétence professionnelle selon Boudreault « a trait au développement de la compétence d'un individu » (**Boudreault, 2015**), et dans la définition qu'il adopte, elle

« est comme la conséquence d'un rapport simultané entre le savoir-être, le savoir et le savoir-faire où chacun de ces éléments est relié aux autres et exerce une influence sur les autres en rapport avec le contexte lié aux groupes sociaux vers lesquels la formation oriente l'individu » (*Ibid.*).

Pour résumer son point de vue, Boudreault propose le schéma (**Fig. V.1**)<sup>235</sup> suivant :

Il met en exergue le niveau de compétence d'un individu par rapport au degré d'acquisition des compétences professionnelles dans un contexte de travail donné. D'après lui, cette acquisition est un recoupement de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui donne lieu soit à un individu performant qui sait et sait faire, soit à un individu connaissant qui a un savoir et un savoir-être, soit à un individu exécutant qui a un savoir-être et un savoir-faire sans pour autant avoir les savoirs relatifs à ce qu'il fait, et selon l'expression de D'Iribarne (**1992 : p. 158**) « reproduit à l'identique des actions sans forcément comprendre les principes ».

<sup>231</sup> D'après Oxford dictionary. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/conation> consulté le 22 août 2020.

<sup>232</sup> D'après <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Conation> consulté le 22 août 2020.

<sup>233</sup> D'après <https://www.dictionary.com/browse/conation> consulté le 22 août 2020.

<sup>234</sup> 1- Un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être,...) ; 2- La compétence permet d'aboutir à une performance, qui ne représente que sa part observable voire mesurable ; 3- Une compétence requiert pour son acquisition et sa mise en œuvre que le professionnel soit en mesure de mener une activité réflexive au cours même de sa réalisation ou après celle-ci.

<sup>235</sup> Figure extraite du site <https://didapro.me/2015/01/31/de-lage-du-faire-a-lage-de-letre/> consulté le 22 août 2020.

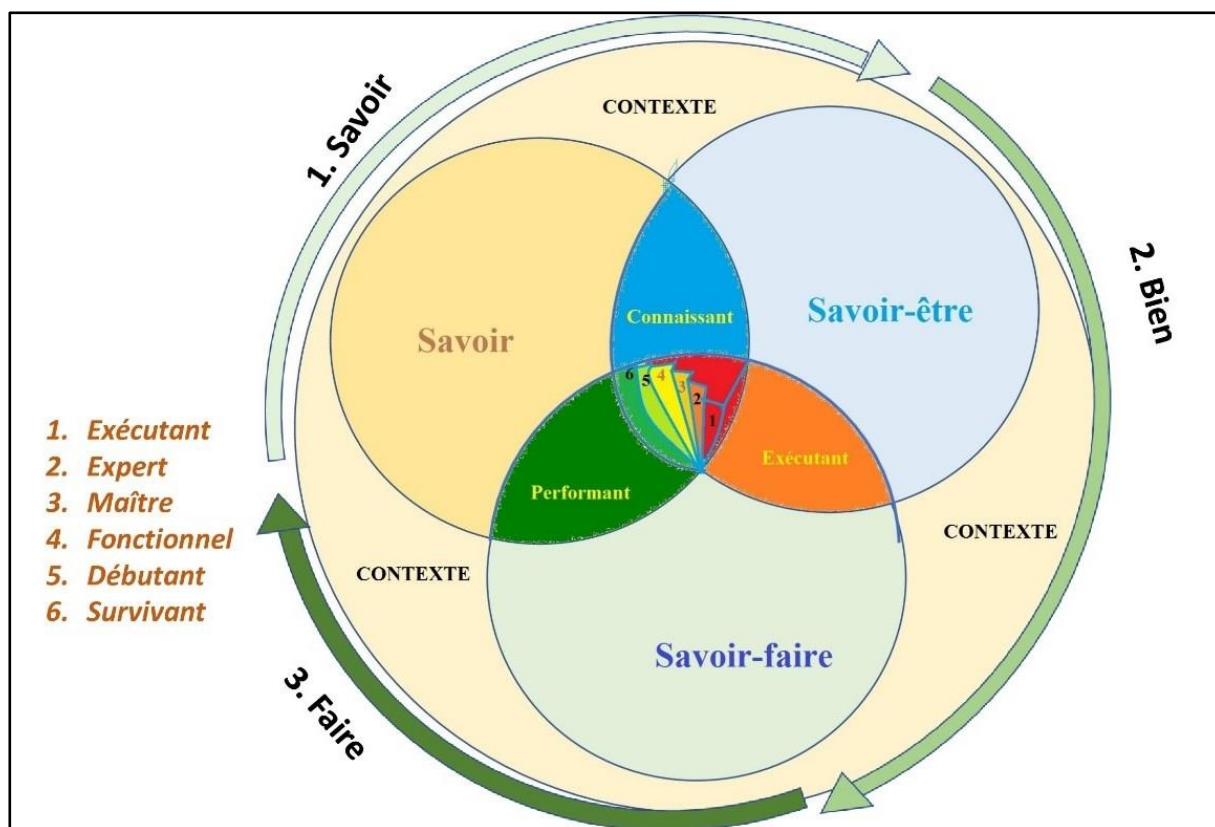


Fig. V.1. Schéma reflétant la notion de compétence selon Boudreault.

Pastré, notamment dans son article « Les compétences professionnelles et leur développement » publié en 2004 (Pastré, 2004), considère les compétences professionnelles d'un point de vue de didacticien (il deviendra l'un des fondateurs de la didactique professionnelle). Dans ce cadre, il fait la différence entre les savoir-faire et les savoirs qui se manifestent dans une situation de travail et font appel selon lui à une intelligence d'adaptation qui génère le développement de compétences particulières que sont les compétences professionnelles. Ceci est dû au fait qu'il lie la notion de « compétence professionnelle » ou carrément de « compétence » au système compétence vers lequel la société tendait à l'époque au détriment du système qualification (au sens de diplôme), et ce, sans peut-être prêter attention à la différence entre les deux notions « compétence professionnelle » et « compétence ». Le basculement de la qualification vers la compétence a été interprété à l'époque par plusieurs sociologues du travail dont Marcelle Stroobants (2002) comme un moyen stratégique d'affaiblir la reconnaissance des savoirs professionnels individuels et de couper le lien entre formation et emploi. Selon Stroobants, la notion de compétence est contemporaine de la mutation du système productif suite à la mondialisation des marchés et à la mise en place de l'informatisation, la flexibilité de l'emploi (déconnecté de la formation initiale) étant censée permettre la flexibilité de la production.

Dans ce contexte, Pastré a analysé le développement des compétences professionnelles dans leur milieu légitime d'exercice qui est l'entreprise ou l'organisation, et s'est interrogé sur leur reconnaissance et validation en poursuivant une démarche basée sur l'analyse de l'histoire de la notion de compétence. Ce travail l'a conduit à considérer la compétence professionnelle comme un élargissement du savoir-faire à d'autres types de savoirs cités en 1992 par Hatchuell

et Weil (1992), en l'occurrence le savoir comprendre et le savoir combiner. Le diagnostic de la situation de travail devient alors un élément central de la compétence avec l'intelligence de la tâche et la résolution de problèmes à dimensions multiples dont la dimension cognitive.

L'élargissement de la notion de compétence dû aux transformations du travail et à l'évolution des métiers dans différents secteurs industriels ou autres, a poussé Pastré à réfléchir sur la professionnalisation des métiers à travers l'exemple des métiers de la médiation. Il propose alors une définition de la compétence professionnelle qui dépasse la définition conventionnelle répandue à l'époque, laquelle était limitée à des aspects procéduraux. Cette recherche le pousse à préconiser une analyse cognitive des compétences mobilisées et de leur développement.

Après avoir confronté l'approche béhavioriste basée sur la conception taylorienne du travail à l'approche constructiviste adoptée par Piaget (1974) et revisitée par Vergnaud (1996) et Leplat (1997), Pastré développe deux idées-forces : l'intelligence est une adaptation aux situations, et l'action humaine est organisée<sup>236</sup>. En s'appuyant sur ces deux idées, il cherche à bâtir une définition de la compétence professionnelle à la lumière d'une analyse de l'organisation de l'action et de l'équilibre dynamique entre stabilité et adaptation aux circonstances.

Sans qu'il l'ait explicitement formulée, sa définition de la compétence professionnelle d'un sujet peut être considérée comme le résultat d'une action organisée dans une situation de travail, caractérisé par un mouvement de la non conscience (Piaget, 1974) à la conscience et vice-versa, et par :

« La capacité de s'adapter aux variations des situations professionnelles (qui est proportionnelle) à la réussite à trouver de l'invariance (essentiellement relationnelle) à un haut niveau d'abstraction, et dépasse ainsi la maîtrise de la structure conceptuelle de la situation professionnelle, autour de laquelle vont s'organiser de façon hiérarchisée des habiletés, des procédures, la gestion de ses ressources, etc. » (Pastré, 2004).

Avec l'identification de la structure conceptuelle de la situation professionnelle, Pastré a focalisé son analyse de la compétence professionnelle et de son développement sur la dimension cognitive de la compétence, et avec la conscientisation, il a mis l'accent sur sa dimension incorporée.

Signalons enfin que l'équilibre entre l'invariance dans une activité et l'adaptation au contexte de sa réalisation correspond au concept de « schème » introduit par Vergnaud dans le courant piagétien auquel nous reviendrons dans le prochain chapitre, dans la section relative à l'analyse du travail selon Pastré et la didactique professionnelle.

### **V.1.1.3. Tableau récapitulatif des définitions des concepts liés à la « compétence », inspirées principalement de la littérature du CEDEFOP**

Après l'aperçu que nous venons de donner sur la considération de la typologie KSCs construite par le CEDEFOP et un vivier d'experts européens, puis adoptée dans les fondements du CEC, il nous a semblé judicieux de dresser le tableau récapitulatif des définitions suivant (Tab. V.1). Dans ce tableau, nous avons tenté de fournir pour chaque élément de la typologie ainsi que

---

<sup>236</sup> En choisissant les descripteurs « complexité » et « adaptabilité » pour la CNQ, l'équipe tunisienne ne se doutait guère qu'elle était en accord avec les critères d'adaptation aux situations et d'organisation de l'action introduits par Pastré dans la définition de la compétence !

certaines termes ou concepts appartenant à la même famille, une définition inspirée de la littérature du CEDEFOP et des définitions puisées dans des ressources documentaires auxquelles nous avons jugé opportun de nous référer. L'élément considéré sera pris isolément pour pouvoir par la suite faire des comparaisons d'une part des pays européens entre eux, et d'autre part avec l'espace anglophone, en particulier avec les États-Unis (USA). L'ordre de présentation des concepts suivra le même ordre que celui adopté dans le CEC pour les concepts qui y figurent. Pour les autres, l'ordre suivra celui de leur parution dans le texte en amont.

Nous commençons par les concepts mis à jour dans le CEC dans sa version de mai 2017 cités selon l'ordre suivant : « certification », « acquis d'apprentissage », « savoir », « aptitude », « responsabilité et autonomie » et « compétence » pour continuer dans la foulée avec les concepts associés.

<b>Concept/terme</b>	<b>Définition inspirée principalement de la littérature du CEDEFOP</b>
Certification	Le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'une personne possède les acquis d'apprentissage correspondant à des normes données (CE, 2017).
Acquis d'apprentissage	L'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de faire au terme d'un processus d'apprentissage ; ces acquis sont définis sous la forme de savoirs et d'aptitudes et en termes de responsabilité et d'autonomie (CE, 2017).
Savoir	Le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'apprentissage. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'études. Le CEC fait référence à des savoirs théoriques ou factuels (CE, 2017).
Aptitude	La capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes. Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité manuelle ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments) (CE, 2017).
Responsabilité et autonomie	La capacité d'appliquer un savoir et des aptitudes de manière autonome et responsable (CE, 2017).
Compétence	La capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales et/ou méthodologiques dans les situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel (CE, 2017).

Performance	Caractéristique ou résultat d'une compétence ou d'une qualification quand elle est mise en évidence dans l'exécution des tâches relatives à un poste de travail particulier lors de l'exercice d'un métier.
Qualification	Le résultat formel couvrant le certificat, le diplôme ou le titre délivré par une autorité compétente à un individu après validation de ce qu'il connaît, comprend et est capable de faire, exprimé sous forme d'acquis d'apprentissage en se référant à une norme donnée stipulant l'ensemble des savoirs ( <i>knowledge</i> ), aptitudes ( <i>aptitudes</i> ) et compétences ( <i>skills</i> ) requis pour accomplir convenablement des tâches relatives à un poste de travail particulier et permettant d'exercer un métier.
Cognition	Ensemble de processus psychiques permettant d'aboutir à la connaissance. L'apprentissage cognitif <sup>237</sup> est lié à la compréhension et à l'usage de nouveaux concepts. Il peut être opposé à l'apprentissage comportemental lié à la capacité physique d'agir.
Conation	Ensemble de processus psychiques permettant d'aboutir à l'action. La conation est la troisième composante de l'action, avec la cognition et l'affectivité. <sup>238</sup>
Capacité	Mise en action, par un individu, des savoirs, savoir-faire et savoir-faire comportementaux dont il dispose ( <b>Bruxelles Formation, 2013</b> ).
Savoir-faire	Habilité à mettre en œuvre son expérience et ses savoirs dans l'exercice d'une activité professionnelle ( <b>Bruxelles Formation, 2013</b> ). <i>Savoir-faire comportemental</i> : Capacité réflexive de la personne face aux situations professionnelles qu'elle rencontre. Cette capacité peut être d'ordre organisationnel (par rapport à la qualité de son travail : prioriser, anticiper, vérifier, ordonner, ...), d'ordre social/relationnel (par rapport à autrui : négocier, argumenter, coopérer, ...) et d'ordre psychoaffectif (par rapport à soi-même et à ses propres limites : s'adapter, se former, ...) ( <b>Bruxelles Formation, 2013</b> ).
Compétence professionnelle	Aptitude mesurable à mettre en œuvre les savoirs, savoir-faire et savoir-faire comportementaux strictement nécessaires à l'accomplissement d'une tâche dans une situation de travail ( <b>Bruxelles Formation, 2013</b> ).

<sup>237</sup> D'après (CEDEFOP, 2006).

<sup>238</sup> D'après Wikipédia. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Conation> consulté le 22 août 2020. Dans cette même définition, il est mentionné qu' « en linguistique, la conation désigne une formation verbale visant à produire un effort ».

Qualification professionnelle	Ensemble des aptitudes et des compétences acquises qui permettent d'exercer un métier. Sur le marché du travail, la définition de la qualification fait l'objet d'une négociation collective, qui fixe un repère social (au niveau de l'entreprise, de la branche, du secteur professionnel, etc.) et se traduit par un salaire, un statut, un titre. Le terme anglais « <i>qualification</i> » est assimilé au concept francophone de « certification » ( <b>Bruxelles Formation, 2013</b> ).
-------------------------------	--

Tableau V.1. Récapitulatif des définitions des concepts liés à la « compétence ».

#### V.1.1.4. Subdivision ou décomposition de la « compétence » en compétences élémentaires

Après l'aperçu présenté ci-dessus sur les définitions de la compétence et des concepts qui lui sont liés dans le contexte européen, marqué particulièrement par la terminologie véhiculée par le CEC, nous passons à la notion de subdivision ou décomposition de la compétence. Cette notion est utile pour nous car elle est étroitement liée à la technique de positionnement ou référencement des certifications/qualifications dans un CNC. Elle est cernée différemment par les concepteurs et les ingénieurs de formation selon le pays et/ou la culture.

Dans le monde francophone, si nous nous référons à Alain Planche (2012), on distingue la compétence élémentaire (l'unité) de la compétence (l'ensemble ou le tout). De cette dernière, il dit :

« Son origine managériale la pare d'une aura d'efficacité et le monde semble s'accorder à considérer qu'elle est décomposable en unités plus petites (ce qu'on peut qualifier de compétences élémentaires) dont on pourrait dire, au moins dans l'idéal, qu'elles seraient acquises (note 1) ou non acquises (note 0). Leur accumulation est censée donner "l'impression de devenir peu à peu expert" » (op.cit. p. 112).

Cette distinction établie entre l'unité et l'ensemble rejoint la notion de « seuil de performance » utilisée dans l'APC pour juger de l'acquisition de la compétence par l'apprenant qui est évalué d'une façon dichotomique. Pour l'APC, il n'y a pas de « zones grises » dans la sanction de l'évaluation. Le résultat est toujours blanc (compétence acquise) ou noir (compétence non acquise).

Toutefois il y existe plusieurs écoles de l'APC, qui diffèrent entre elles, serait-ce légèrement. Dans certains pays tels que la Belgique, la Tunisie et le Maroc, nous retrouvons les notions de taille ou de périmètre de la compétence, de macro-compétence (Roegiers) et de champ de compétences. Dans d'autres pays tels que l'Allemagne, c'est la notion de compétence d'action qui prédomine. D'après Bunk (1994), c'est la résultante de quatre catégories de compétences : spécialisée, méthodologique, sociale et participative. Mulder (2007 : p. 18) explique cette distinction en donnant les éléments détaillés de chaque catégorie de compétence dans lesquels nous trouvons, en particulier, l'adaptabilité, la prise de responsabilité<sup>239</sup> et la prise de décision ainsi que le renvoi de chacune d'elles à l'un des quatre aspects spécifiques : continuité,

<sup>239</sup> Nous rappelons que « adaptabilité » et « responsabilité » sont deux descripteurs adoptés pour la CNQ en Tunisie.

flexibilité, sociabilité et participation. Cette dernière catégorisation rappelle également le modèle américain *clearinghouse*. Mulder met l'accent sur la compétence d'agir, précisant : « Bunk a déclaré qu'ensemble, les quatre compétences constituent l'aptitude à agir, une notion qui, selon lui, ne peut être décomposée. Van Merriënboer (1997) a montré que le meilleur moyen d'apprendre une tâche est de la percevoir d'un point de vue holistique. » (*Ibid.*). Nous partageons ce point de vue qui assigne comme but ultime à la compétence globale la réalisation convenable de l'action, mais ceci fait appel à plusieurs dimensions dont la cognition, la conation et l'affectivité que nous aborderons ultérieurement.

Nous verrons également après la présentation de la section V.1.2 relative à la notion de compétence selon la littérature anglophone que lorsqu'on parle de décomposition de la compétence, c'est la notion de « *competency* » en anglais qui prévaut, comme on le voit dans l'exemple de modélisation du « *Competency Model Clearinghouse* »<sup>240</sup> ou l'article d'Allais et Young sur la conceptualisation du rôle des qualifications dans la réforme de l'éducation (2009) dans lequel ils évoquent l'écriture des compétences (*competency statements*) dans un CNQ.

À cet égard, il est important pour nous et pour notre thèse de signaler que la notion de « *competency* » a sans doute été celle qui a été adoptée, pour le sens, dans le contexte tunisien, mais avec une terminologie arabe ou française qui n'est pas toujours la plus proche du vrai sens du terme « *competency* », car si la terminologie anglo-saxonne fait la différence entre les termes « *competence* » et « *competency* », ce n'est pas toujours le cas des terminologies arabe et francophone. Ceci justifie en partie le recours à des notions novatrices telles que « méta-compétence », « macro-compétence », « champs de compétences » et « bloc de compétences »<sup>241</sup> qui ne sont que les contenants cohérents d'un ensemble de compétences comprises dans le sens de « compétences élémentaires » ou « éléments de compétence ».

### V.1.1.5. Terminologie et concepts par pays

Vu la différence des traditions en FP dans l'espace européen et des contextes économiques, il est normal qu'il n'y ait pas d'approche commune entre les pays dans leur définition des résultats d'apprentissage en termes de savoirs, aptitudes et compétences. Il y aura toujours des spécificités par pays. Et de même que nous avons passé en revue les différentes écoles de l'APC selon les pays, il nous a semblé pertinent de consacrer la présente section aux différences de culture dans l'appréhension de la notion de compétence, même au sein d'un même continent tel que l'Europe. De plus, la présentation de la terminologie et des concepts par pays complète le travail que nous avons réalisé auparavant sur les CNC. Ainsi aurons-nous donné une image complète des deux objets de recherche de notre thèse, le CNC et la compétence.

#### V.1.1.5.a. France

Nous avons voulu rechercher l'apparition du concept de « compétence » en France en adoptant une approche historique. Nous avons fixé comme point de repère temporel l'ère des Lumières où l'éducation devient un sujet sociétal et plus particulièrement l'ouvrage de Jean-Jacques Rousseau *Émile ou de l'éducation* (Rousseau, 1762), tout en évoquant un ouvrage précurseur le fameux et unique ouvrage de Jean de La Bruyère *Les Caractères* (1696) dans lequel le sujet

<sup>240</sup> [https://www.careeronestop.org/competencymodel/getstarted/userguide\\_competency.aspx](https://www.careeronestop.org/competencymodel/getstarted/userguide_competency.aspx) consulté le 22 août 2020.

<sup>241</sup> <https://www.francecompetences.fr/fiche/blocs-de-competences-de-quoi-parle-t-on-2/> consulté le 22 août 2020.

est pour la première fois problématisé (**La Bruyère, 1696**). Cette démarche n'est pas gratuite du point de vue épistémologique car les concepts sont les produits de leur environnement socioculturel et sont inéluctablement influencés par la philosophie, les traditions et les mœurs de leur époque. C'est la raison pour laquelle, la définition d'un concept diffère d'un pays à un autre ou d'une communauté à une autre.

De ce fait, le constat que nous avons pu établir à travers cette revue historique, montre que la notion de compétence en France n'a gagné du terrain dans le domaine de l'éducation que dans les travaux de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP)<sup>242</sup> où elle est dans ses premières décennies d'utilisation et prend la relève de la notion de capacité. Mulder (**2007 : p. 14**) lie l'utilisation du concept de compétence au « bilan des compétences » suite à la réglementation de ce processus de gestion des compétences conformément à la longue tradition de réglementation de l'enseignement et de la formation professionnels continus en France. Cependant, avant cette date, et comme dans la majorité des pays de l'Europe occidentale, l'utilisation du mot « compétence » remonte au début du XVI<sup>e</sup> siècle avec des significations qui vont de « capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger » à « aptitude d'une autorité à effectuer certains actes » ou encore « aptitude d'une juridiction à instruire et à juger une affaire »<sup>243</sup>. Mais hormis la première, les deux autres sont loin du sens que lui attribuera la CNCP et que nous aborderons après l'analyse des deux œuvres de Rousseau et de La Bruyère par rapport à cette notion.

Dans l'œuvre de Rousseau, l'essence de l'acte éducatif est la formation de l'homme pour affronter les exigences de la vie dans ses diverses facettes. La démarche qu'il préconise consiste à éviter d'encombrer l'esprit de l'élève par des informations sans lui enseigner les règles, le contexte et l'utilité de leur usage. Il jugeait en effet que l'éducation devait être avant tout utile et considérait que l'enfant se développe en fonction des activités qu'on lui propose, ce qui constitue un des fondements de l'apprentissage par l'action. Il recommandait d'avoir cette idée à l'esprit pour réussir l'acte de formation. La Bruyère, dans *Les Caractères*, non seulement insiste sur l'utilité sociale des qualifications professionnelles (avec d'autres termes), mais va plus loin en mettant en exergue dans la formation de l'individu, l'importance des valeurs qui le distinguent de l'animal. Ces valeurs sont aujourd'hui la troisième composante de la conation à côté des préférences et attitudes, dans un modèle de compétence constitué par la conation, la cognition et l'affectivité qui se traduit par la motivation et l'émotion.

Mais ce qui est vraiment commun à ces deux auteurs par rapport à la notion de compétence, c'est l'absence du terme dans leur œuvre malgré la proximité de leurs préoccupations avec les sujets relatifs à l'éducation, la psychologie, la sociologie... et la formation professionnelle !

En revanche, nous retrouvons des termes qui appartiennent au même registre tels que « habileté », « talent », « génie », « art », « qualité » (dans le sens de « techniques ») ; et « profession », « emploi », « métier », « industrie » (dans le sens de « travail »). La Bruyère dresse un panorama de ce que nous appellerions aujourd'hui l'agentivité : « Talent, goût, esprit,

---

<sup>242</sup> Il faut rappeler qu'au moment de la rédaction de notre thèse, la CNCP a été remplacée par la commission de la certification professionnelle (CCP) de France compétences en vertu de la loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

<sup>243</sup> D'après le lien <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comp%C3%A9tence/17648> consulté le 31 décembre 2020.



bon sens, choses différentes, non incompatibles », (**Des jugements 56-IV**). Il distingue l'emploi de ceux qui l'exercent : « Qui peut, avec les plus rares talents et le plus excellent mérite, n'être pas convaincu de son inutilité, quand il considère qu'il laisse en mourant un monde qui ne se sent pas de sa perte, et où tant de gens se trouvent pour le remplacer ? » (**1-I Du mérite personnel**), précisant :

Tout persuadé que je suis que ceux que l'on choisit pour de différents emplois, chacun selon son génie et sa profession, font bien, je me hasarde de dire qu'il se peut faire qu'il y ait au monde plusieurs personnes, connues ou inconnues, que l'on n'emploie pas, qui feraient très bien, et je suis induit à ce sentiment par le merveilleux succès de certaines gens que le hasard a placés, et de qui jusques alors on n'avait pas attendu de fort grandes choses. (**3-VI Du mérite personnel**).

Enfin, il évalue les gens en fonction de la qualité de leurs performances : « Il y a plus d'outils que d'ouvriers, et de ces derniers plus de mauvais que d'excellents, que pensez-vous de celui qui veut scier avec un rabot, et qui prend sa scie pour raboter ? », (**8-VI Du mérite personnel**).

Cet aperçu historique nous a permis de cerner le point d'émergence de la notion de compétence en France. Pour l'apparition du mot, nous avons dû faire un saut jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> et le début du XXI<sup>e</sup> siècle. Le premier jalon est la modification en 1993 du Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois (ROME) qui donne un rôle central à la compétence. Ceci résulte aussi de la prise d'ampleur que connaît alors la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), notamment avec la méthode ETED (Emplois Types En Dynamique) dont nous parlerons ultérieurement. Le contexte professionnel des années 90 est marqué aussi par la promulgation du droit individuel à la formation basé sur le bilan des compétences.

Puis nous nous sommes penché sur le travail de la CNCPC. Nous avons jugé en effet que cette commission était le contexte idoine pour analyser l'appréhension par une communauté d'experts de ce qu'est la compétence, en particulier la compétence professionnelle intégrée dans les certifications professionnelles dont elle garantit la reconnaissance. La CNCPC, dont une des principales missions est l'établissement, l'actualisation et le développement d'un répertoire national des certifications professionnelles, n'a entamé son travail avec les « blocs de compétences » qu'en 2015<sup>244</sup>. Il s'agissait de demander aux organismes certificateurs de préciser l'articulation entre les « blocs de compétences » acquis et l'obtention de la totalité de la certification, en particulier par la voie de la VAE et dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Les organismes certificateurs devaient décrire chaque « bloc de compétences » et préciser ses modalités d'évaluation.

Pour ses travaux, la CNCPC utilise la définition du concept de « compétence » suivante :

« Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition...) »<sup>245</sup>.

Nous nous trouvons devant une approche à la fois multidimensionnelle et globale qui associe savoirs (compétences théoriques), savoir-faire (compétences pratiques) et savoir-être (compétences sociales et comportementales) dans le but de cerner les composantes cognitives

---

<sup>244</sup> <https://www.cpformation.com/blocs-de-competences-cpf/> consulté le 22 août 2020.

<sup>245</sup> D'après le lien [https://www.capitalrh.fr/Glossaire-de-la-certification-professionnel\\_a492.html](https://www.capitalrh.fr/Glossaire-de-la-certification-professionnel_a492.html) consulté le 22 août 2020.

et conatives de la compétence.

#### V.1.1.5.b. Allemagne

En Allemagne, la compétence est implicitement intégrée dans le système dual et ce sont les éléments constitutifs de l'apprentissage qui sont pris en compte plutôt que ses résultats. Dans les années 60, le terme « qualification » ne signifiait pas posséder un certificat mais avoir la maîtrise des situations et des tâches professionnelles (approche orientée application). Ensuite, dans les années 80, le terme « compétence » apparaît pour désigner la capacité d'agir chez l'individu (c'est l'approche orientée sujet) dépassant le sujet et ses aptitudes pour tenir compte des qualifications clés telles que les compétences méthodologiques, sociales et personnelles, toutes dites transversales.

À partir des années 80, en Allemagne, on distingue différents types de compétences indépendantes selon le domaine : des compétences médiatiques, écologiques, démocratiques... L'approche de la compétence d'action est adoptée en 1996. Elle met l'accent sur la compétence obtenue sous forme de résultats d'apprentissage plutôt que sur la description de l'emploi et de son contenu en termes de savoirs et savoir-faire (les éléments d'entrée pour un emploi). Dès l'année 2000, les programmes de formation contiennent tous la typologie de la compétence et sont élaborés selon l'approche de compétence d'action par domaine<sup>246</sup> (**CEDEFOP, 2006 et Bohlinger, 2008**), qui scinde les compétences professionnelles d'action (*vocational action competences*) en trois types de compétences : la compétence du domaine ou spécialisée appelée également compétence dans la matière d'enseignement (**Mulder, 2007 : p. 14**), la compétence personnelle et la compétence sociale. Dans cette typologie, la compétence du domaine a des prérequis en termes d'autres compétences nécessaires pour la développer, telles que : les compétences générales cognitives, les capacités de penser et d'agir liées à la résolution des problèmes, qui de ce fait intègrent les compétences cognitives et fonctionnelles (**CEDEFOP, 2006 : pp. 53-54**).

L'équilibre entre les trois compétences (du domaine, personnelle, sociale) constitue le prérequis des deux compétences de méthode et d'apprentissage. Si la première est une extension de la compétence du domaine et de la compétence personnelle et se développe particulièrement dans l'apprentissage basé sur le travail, la seconde n'est que la méta-compétence d'apprendre à apprendre (**op.cit. p. 54**). La résultante actuelle de cette typologie des compétences en Allemagne favorise l'adoption des modèles de compétence comme le *clearinghouse competency model* qui jettent un pont entre la réalisation des objectifs abstraits de l'enseignement théorique et la maîtrise des tâches professionnelles concrètes (**op.cit. p. 55**).

En résumé, l'approche allemande s'est focalisée au début sur l'offre en termes d'apprentissage (contenu) plutôt qu'en termes de résultats. Mais aujourd'hui avec l'adhésion à la démarche du CEC, le système est en train de se transformer en un système intégrant les compétences d'action (du domaine, cognitive et fonctionnelle), personnelle, sociale et d'apprentissage. Ce système s'avère en symbiose avec la définition de la compétence du CEC dans sa version de 2017.

#### V.1.1.5.c. Suisse

Pour documenter l'appréhension de la notion de compétence en Suisse, nous avons eu recours

---

<sup>246</sup> C'est le domaine de l'activité professionnelle dans lequel seront mobilisées les compétences.

aux travaux d'Edmée Ollagnier. Nous nous sommes particulièrement intéressé à sa contribution à l'ouvrage *L'Énigme de la compétence en éducation* (Dolz, Ollagnier, 2002), dans l'article intitulé : « Les pièges de la compétence en formation d'adultes ».

Bien que, dans cet article, l'auteure se soit focalisée sur les compétences acquises dans le cadre de l'éducation d'adultes, nous avons pu prendre la mesure de sa façon d'approcher la notion de compétence, de la définir et de l'étudier. Par conséquent, nous avons estimé qu'elle donnait une image crédible de la façon d'appréhender cette notion en Suisse, étant donné son appartenance à l'université de Genève et sa contribution dans des travaux nationaux en la matière, notamment à travers les cours qu'elle a donnés dans les années 1990 qui avaient pour sujet les femmes dans le monde de la formation et du travail.

L'auteure commence par adopter la définition de l'éducation de l'institut canadien d'éducation des adultes (1971), pour lequel le mot : « désigne toute activité organisée ayant pour but de favoriser chez l'adulte le développement d'attitudes, de connaissances, d'aptitudes, ainsi que l'intériorisation de valeurs lui permettant d'exercer, de manière plus ou moins critique ou créative selon les cas, son rôle dans la société. » (op.cit. p. 184).

Nous trouvons cette définition intéressante car elle rejoint le modèle du CEDEFOP exposé ci-avant. Ollagnier adopte un modèle KSA<sup>247</sup> dont les composantes : connaissances (*knowledge*), aptitudes (*skills*) et attitudes (*attitudes*) complétées par la composante « valeurs », renvoient à la conation présumée somme des attitudes, préférences et valeurs (Naceur, 2006). Les attitudes sont là et les préférences se retrouvent dans l'intériorisation des valeurs et dans la créativité lors de l'exercice de l'activité. L'auteure précise que l'importance de cette définition réside dans la combinaison et l'interaction de ces trois composantes entre elles et avec l'exercice d'un rôle social. C'est pourquoi sa conceptualisation de la compétence renferme les trois composantes : savoirs (connaissances), savoir-faire (aptitudes), savoir-être (attitudes) et est « associée à la finalisation dans l'action (exercer son rôle) » (Ollagnier, 2000 : p. 184).

Elle distingue également dimension technique et compétence : « maîtriser la dimension technique ne suffit plus pour être reconnu en tant que professionnel compétent » (op.cit. p. 187). Il faut la consolider par les compétences sociales qui sont d'après elle : « ... de type relationnel, comme capacité à travailler en équipe, capacité à assumer des responsabilités, à communiquer, négocier, s'adapter, et psychologiques telles que résistance nerveuse, capacité de concentration, de créativité, esprit d'initiative. » (Ibid.).

Ollagnier aboutit à la détermination de la relation entre compétence (d'un adulte) et performance : « la performance n'est bien que le résultat évalué des compétences mobilisées dans l'action par les personnes, en fonction des normes fixées dans un contexte donné. » (op.cit. p. 188). D'après elle :

« pour ces adultes, la notion de compétence est centrale puisqu'elle couvre la visibilité des acquis du passé, l'auto-évaluation des besoins et des capacités d'apprentissage ainsi que la compréhension des enjeux d'avenir en termes de performance escomptée », (op.cit. p. 185).

#### V.1.1.5.d. Belgique

Nous abordons le cas de la Belgique, en particulier la Belgique francophone, dans ses

---

<sup>247</sup> Dans ce cas la 3<sup>ème</sup> composante « attitudes » remplace la composante « abilities » du modèle anglo-saxon KSAs.

appréhension et usage de la notion de compétence, à travers deux aspects complémentaires :

- Un aspect terminologique basé sur un « glossaire des concepts pédagogiques, approche par compétences, développement des produits de formation » (**Bruxelles Formation, 2013**). Il a été élaboré par l'organisme Bruxelles Formation qui s'est référé à des initiatives européennes en matière de politique de l'éducation et de la formation, principalement celles du service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ), du consortium de validation des compétences (CVDC), de la mise en place du CEC, de l'élaboration du système ECVET et de l'instauration d'un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences (EUROPASS).
- Un aspect de recherche en la matière focalisé sur les apports scientifiques de Roegiers<sup>248</sup>.

Le premier aspect a été partiellement évoqué dans le « tableau récapitulatif des définitions des concepts liés à la « compétence » inspirées principalement de la littérature du CEDEFOP », mais nous y revenons pour mettre l'accent sur la façon dont la notion de compétence est comprise en Belgique et dont elle est utilisée dans les milieux de la formation et du travail.

Pour le glossaire, la première remarque que l'on peut faire est relative aux différentes distinctions de catégories de compétences, hormis la définition du concept « cœur (de) métier » présenté comme l'ensemble des activités clés qui font la spécificité du métier et son noyau dur. On observe que la définition de la compétence est caractérisée par sa globalité et couvre plusieurs dimensions : savoirs, savoir-faire et dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques. Mais seule la compétence professionnelle, reliée à l'aptitude, est mesurable, caractérisée en particulier par la différenciation entre savoir-faire et savoir-faire comportementaux. Ces derniers interpellent la réflexivité de la personne face aux situations professionnelles qu'elle rencontre, ce qui les rend nécessaires à l'accomplissement d'une tâche dans une situation de travail. Viennent ensuite les compétences transversales (appelées « génériques » par Roegiers) qui, d'après le glossaire, font partie des compétences professionnelles. Elles complètent les compétences techniques requises pour l'exercice d'un métier et sont scindées en compétences transversales méthodologiques, compétences transversales sociales et compétences transversales contributionnelles. Les premières renvoient aux notions d'adaptabilité et d'autonomie<sup>249</sup>, les deuxièmes aux notions de sociabilité, les troisièmes aux notions de responsabilité et de participation. On retrouve ces différentes notions traduites dans les savoir-faire comportementaux sous forme de capacités « d'ordre organisationnel (par rapport à la qualité de son travail : prioriser, anticiper, vérifier, ordonner, etc.), d'ordre social/relationnel (par rapport à autrui : négocier, argumenter, coopérer, etc.) et d'ordre psychoaffectif (par rapport à soi-même et à ses propres limites : s'adapter, se former, etc.).

Pour le deuxième aspect relatif à la recherche scientifique portant sur la notion de compétence utilisée dans les différents contextes éducatif, professionnel et même personnel, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Roegiers, auteur qui a considérablement écrit dans ce

---

<sup>248</sup> Nous avons eu le plaisir de faire la connaissance de Xavier Roegiers lorsqu'il était expert principal mandaté par le consortium (STAF-BIEF) pour la réalisation d'un projet portant sur l'habilitation des opérateurs de formation et la certification des formations en Tunisie dont nous étions le coordonnateur, durant la période 2009-2010.

<sup>249</sup> Dans le glossaire belge, nous retrouvons la catégorie des compétences transversales (génériques) ou des savoir-faire comportementaux qui renvoient aux trois descripteurs déjà adoptés dans la CNQ tunisienne à savoir « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité ».

domaine, notamment sur les comparaisons internationales qu'il a faites par rapport à ses réflexions et aux approches adoptées en Belgique.

Ce qui caractérise la pensée de Roegiers, ou, comme il l'a dit dans un de ses articles (**Roegiers, 1999**), sa quête de sens, est en premier lieu la différenciation opérationnelle qu'il opère entre les concepts de « capacité » et de « compétence », et par conséquent entre l'approche par les capacités et celle par les compétences. La différence entre les deux concepts réside essentiellement dans l'opposition entre la transversalité du premier et la disciplinarité du second, et dans l'intégration des capacités comme ressources parmi l'ensemble des ressources mobilisées par la compétence dans sa fonction sociale, réalisée dans une situation déterminée et évaluable en se référant à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat. C'est cette dernière notion d'évaluation que nous reprendrons ultérieurement, dans l'analyse de l'appréhension américaine, en particulier celle de Tina Teodorescu. D'ailleurs, De Ketele affirme « dis-moi comment tu évalues, je te dirai qui tu formes » (**De Ketele et al., 1989**).

En second lieu, Roegiers voit dans la compétence un « potentiel de l'individu à pouvoir agir d'une certaine façon [et] d'une manière adéquate » (**Roegiers, 2015 : p. 24**), précisant que, pour l'élève, il s'agit « d'un potentiel de réflexion et d'action, qu'il garde et entretient » (**op.cit. p. 23**). Les compétences d'après Roegiers, sont de deux catégories : génériques et situationnelles (**op.cit. p. 4**). Il définit les compétences génériques comme « un bagage général de l'élève [ou de l'individu], incluant notamment les compétences socio-affectives » et les compétences situationnelles comme « un potentiel d'un élève [ou d'un individu] à pouvoir faire face à certaines situations complexes qui se réfèrent à un profil de sortie ». Pour faire la distinction entre ces deux catégories, il part des « compétences clés »<sup>250</sup> de l'UE dans lesquelles elles sont mêlées. Selon lui, les compétences situationnelles lient les savoir-faire cognitifs, gestuels et techniques aux situations généralement appelées situations d'intégration. Il constate la prédominance dans l'espace francophone de cette conception de la compétence : « c'est cette conception de la compétence qui est véhiculée aujourd'hui dans les écrits des principaux auteurs francophones (Paquay, De Ketele, Tardif, Rey, Le Boterf, Perrenoud, Beckers, Roegiers, etc.) » (**op.cit. p. 25**), et remarque dans le même rapport (**op.cit. p. 26**) qu'« une compétence est rarement une compétence cognitive, socioaffective... pure, mais [qu'on] peut souvent dégager une dominante », ce qui intéresse notre conception que nous détaillerons plus loin d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation. C'est aussi pourquoi nous pensons qu'il est plus judicieux de parler à propos de cette conception de la compétence par Roegiers de compétences situationnelles et transversales et de laisser le qualificatif « génériques » pour décrire les compétences telles qu'on les formule dans un CNC (*competency statements*), abstraction faite des spécialités de formation bien définies.

#### V.1.1.5.e. Serbie

Aujourd'hui en Serbie la notion de compétence est étroitement liée à la mise en œuvre du cadre national des qualifications, établi depuis 2015 et basé sur des normes de qualification (certification) (**ETF, 2017a et ETF, 2017b**). Ces dernières représentent le contenu spécifique

---

<sup>250</sup> Les 8 Compétences Clés de l'U.E sont : 1. Communication en langue maternelle, 2. Communication en langue étrangère, 3. Compétence mathématique et compétences de base en science et technologie, 4. Compétence numérique, 5. Apprendre à apprendre, 6. Compétence sociale et civique, 7. Sens d'initiative et esprit d'entreprise, 8. Conscience et expression culturelle.

d'une qualification définie par un ensemble d'éléments tels que le nom, le code dans le registre national des qualifications et son correspondant dans la classification des emplois, le niveau dans le CNQ, le type, le secteur, la description du métier en compétences et unités de compétence (*competences and competence units*), les prérequis pour l'acquisition de la qualification, la mobilité dans le système de qualification, la durée minimale de formation et le nombre de crédits, les résultats d'apprentissage exprimés en savoirs, aptitudes, habiletés et attitudes, les modalités d'évaluation des RA, le type de document de sanction de la formation et l'organisme qui le délivre, les données de référence pour la qualification (description de l'organisme certificateur, la date de certification, la date d'audit, la date d'entrée en vigueur et d'enregistrement). Dans cet ensemble d'éléments normatifs, deux éléments assurent la relation entre la qualification, les compétences et les résultats d'apprentissage. Ce sont d'une part les compétences et unités de compétence, et d'autre part les RA. Si les premières sont présentées à partir du métier visé par la qualification, nous ne les retrouvons pas exprimées explicitement dans les RA. Elles sont englobées dans les attributs ou les descripteurs ou bien les composantes : savoirs, aptitudes, habiletés et attitudes. C'est toute la différence du modèle serbe avec les modèles évoqués ci-avant SAC<sup>251</sup> (KSC) et SAA<sup>252</sup> (KSA). Elle est due essentiellement à l'intégration du concept supplémentaire d'« habiletés » (*abilities*) à côté du concept d'« aptitudes » en remplacement de la composante « compétences ». Par ailleurs, certains chercheurs serbes proposent de considérer l'expérience<sup>253</sup> comme un élément clé de la compétence en plus des savoirs et des aptitudes.

Mais avant de nous pencher sur l'appréhension actuelle de la notion de compétence en Serbie, nous avons cherché à en déceler l'origine dans le champ scientifique, en particulier dans le domaine de la FP, et ce, à travers un article publié en 2016 traitant de la question avec une comparaison entre la Serbie et le Brésil (**Da Silva Castro, Pekeć, Mihajlović, 2016**), qui présente les principaux problèmes que posent les compétences par rapport aux tendances de leur développement actuel et futur. Cet article montre que le concept de compétence en Serbie est relativement récent dans le secteur de l'éducation puisque sa première apparition remonte à la fin des années 90 (**op.cit. p. 65**). L'année 2000 a été particulière puisque le concept a pris place dans un nouveau cadre législatif de l'éducation caractérisé par le passage des programmes orientés contenu à des programmes basés sur les compétences dans tous les niveaux de l'enseignement et de la formation (**op.cit. p. 66**). Le concept a par la suite connu l'apogée de son utilisation dans des articles scientifiques durant l'année 2013, année qui a suivi la date butoir fixée par l'UE à ses pays membres pour élaborer leurs propres CNC. De plus, le terme anglais « *competence* » y a pour pluriel « *competences* » et non « *competencies* », ce qui montre à notre avis que la perception serbe de la notion de compétence est holistique et s'aligne plutôt sur la conception anglaise que sur la conception américaine.

#### V.1.1.2.f Angleterre, Écosse, Pays de Galles et Irlande du Nord

Nous avons déplacé l'analyse terminologique de la notion de compétence et des concepts y afférant dans les pays du Royaume-Uni (Angleterre, Écosse, Pays de Galles et Irlande du Nord)

<sup>251</sup> Savoirs, Aptitudes et Compétences et son équivalent en anglais (Knowledge, Skills and Competences).

<sup>252</sup> Savoirs, Aptitudes et Attitudes et son équivalent en anglais (Knowledge, Skills and Attitudes).

<sup>253</sup> Pekeć et Mihajlović écrivent en 2016 conjointement avec Da Silva Castro dans leur article "Competences in education: Brazilian and Serbian perspectives" que: "Skills, knowledge and experience can also be viewed as the key elements of what we nowadays considering competences".

à la sous-section suivante dédiée à la littérature de l'espace anglophone, dans un souci de lisibilité et pour faciliter la comparaison entre l'approche anglaise et l'approche américaine.

## **V.1.2. Selon la littérature dans l'espace anglophone**

Dans l'espace anglophone, nous allons distinguer la notion de compétence telle que comprise dans le Royaume-Uni et telle que comprise par les Américains. Cette distinction nous amènera à étudier la différence d'usage dans la terminologie anglo-saxonne des deux notions de « *competence* » et « *competency* », un exercice mené avant nous par plusieurs chercheurs (Mulder, 2007 et Teodorescu, 2006) et que nous tenterons de reprendre aux fins de notre investigation.

### **V.1.2.1 Notion de compétence au Royaume-Uni**

Le modèle de compétence du Royaume-Uni est basé sur une approche fonctionnelle, c'est-à-dire que la compétence et ses composantes sont observées à travers les fonctions qu'assume l'individu dans un poste de travail. Par conséquent, la formation est régie par l'approche basée sur les compétences conformément au cadre des certifications (ou qualifications), dit aussi basé sur les compétences : « *competence based qualifications framework* » présenté au chapitre IV. Il s'agit donc d'un cadre basé sur l'analyse fonctionnelle des emplois moyennant des standards (ou normes) professionnels de compétence détectés dans les différents contextes et secteurs de réalisation de l'activité professionnelle. En résumé, dans cette approche à dominante fonctionnelle, ce qui est recherché dans la compétence professionnelle est la performance par rapport aux standards requis pour un emploi donné.

Concernant la typologie adoptée pour définir la notion de compétence, la démarche britannique se signale par deux caractéristiques. La première est celle que nous venons d'exposer, relative à la relation entre compétence et fonction à assumer par la personne. Dans cette situation, l'évaluation de l'acquisition des compétences se fait par l'observation des comportements de la personne lors de sa réalisation des tâches professionnelles, ce qui inscrit la démarche dans une approche behavioriste. D'ailleurs, en Angleterre, d'après Mulder (2007 : p. 13), « l'utilisation du concept de compétence se réduit à une évaluation et à la capacité d'établir la preuve des savoir-faire et des capacités. ». La deuxième caractéristique inscrit cette même démarche dans une approche constructiviste, puisqu'elle a recours à la subdivision de la compétence en éléments de compétences ou compétences élémentaires en tenant compte du contexte de réalisation influençant la performance de l'individu. Dans cette opération de subdivision, les principales tâches (ou rôles) sont identifiées comme des unités de compétence qui seront à leur tour divisées en éléments de compétence à chacun desquels correspond un critère de performance servant essentiellement à l'évaluation et à la certification.

Cette coexistence des deux approches behavioriste et constructiviste dans l'appréhension britannique de la notion de compétence pourrait expliquer, à notre avis, l'interchangeabilité dans l'usage des deux termes « *competence* » et « *competency* » que l'on observe au Royaume-Uni (Mulder, 2007 : p. 12). Ceci dit, certains chercheurs pensent qu'au Royaume-Uni, c'est le concept de « *competence* » (désignant la capacité générale de la personne à accomplir des tâches) qui prédomine et qu'aux États Unis, c'est le concept « *competency* » (partie ou élément

d'une compétence) qui est le plus utilisé (*Ibid.*). Nous reviendrons dans la section (V.1.2.3) sur la comparaison de ces deux concepts dans le but de mieux comprendre les modèles de compétence qui en dérivent dans les espaces anglophones et francophones.

### V.1.2.2. Notion de compétence aux États-Unis

L'article "*Competence : what is matters?*" de Tina Teodorescu et Carl Binder (2004), donne une idée globale de l'appréhension américaine de la notion de compétence, d'autant que leur présentation constitue un autre type de compréhension par rapport à ce qui ressort du modèle de compétence de clearinghouse évoqué ci-avant, tout en étant une application concrète complémentaire de ce modèle. En effet, Teodorescu et Binder promeuvent un modèle de compétence au sens de « *competence* » au contraire du sens véhiculé par le modèle « *competency clearinghouse* ». De plus, l'explication de la notion de compétence dans cet article a été deux ans après, consolidée par l'un des auteurs dans une dissertation (Teodorescu, 2006) sur la différence entre les concepts « *competence* » et « *competency* » qui avait pour but de préciser l'acception américaine et la vague des modèles de compétence qui en découle. D'autres auteurs (Spencer, Boyatzis, Ulrich, Gilbert, Dubois...) que nous citons ci-après, rejoignent cette acception dont la dominante est la réalisation d'une tâche bien déterminée avec une performance mesurable dans le cadre d'une fonction bien définie au sein d'une entreprise (Chouhan et Srivastava, 2014 : p. 14). Le contexte d'entreprise ou d'organisation est crucial pour éclairer la conception étatsunienne de la compétence, puisque les deux stratégies du DRH et de la prospérité commerciale de l'organisation sont fortement alignées. C'est à partir des modèles de compétence que les stratégies organisationnelles, les buts et valeurs de l'entreprise se déclinent en comportements spécifiques chez les employés (*Ibid.*).

Cependant on a vu apparaître à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, notamment avec Kevin McGrew (2013 et 2007a et 2007b), une vague de chercheurs (dont font aussi partie Tucker et Cofsky<sup>254</sup>) intéressés par des modèles de compétence multidimensionnels qui vont au-delà des aspects fonctionnels de réalisation d'une tâche pour couvrir les aspects émotionnels et affectifs étroitement liés à la personne. McGrew (2013), auquel nous reviendrons dans le prochain sous-chapitre pour analyser son modèle, annonce clairement que les mesures des aptitudes cognitives ne comptent seulement qu'à 40 à 50% dans l'estimation de l'accomplissement d'une tâche par un apprenant<sup>255</sup> et il préconise aux différents intervenants dans le système éducatif d'aller au-delà de l'adoption du quotient d'intelligence (QI) (*op.cit.* p. 4). Il s'agit de l'évolution d'une première idée lancée dans les années 70 par McClelland et McBer dans leur article « Tester la compétence plutôt que tester l'intelligence »<sup>256</sup> (Chouhan et Srivastava, 2014 : p. 14).

Le modèle de compétence « *Clearinghouse Model* » développé par l'entreprise CareerOneStop au profit du département américain du travail, de l'emploi et de l'administration de la formation (U.S Department of Labor, Employment and Training administration), se présente en sept blocs

---

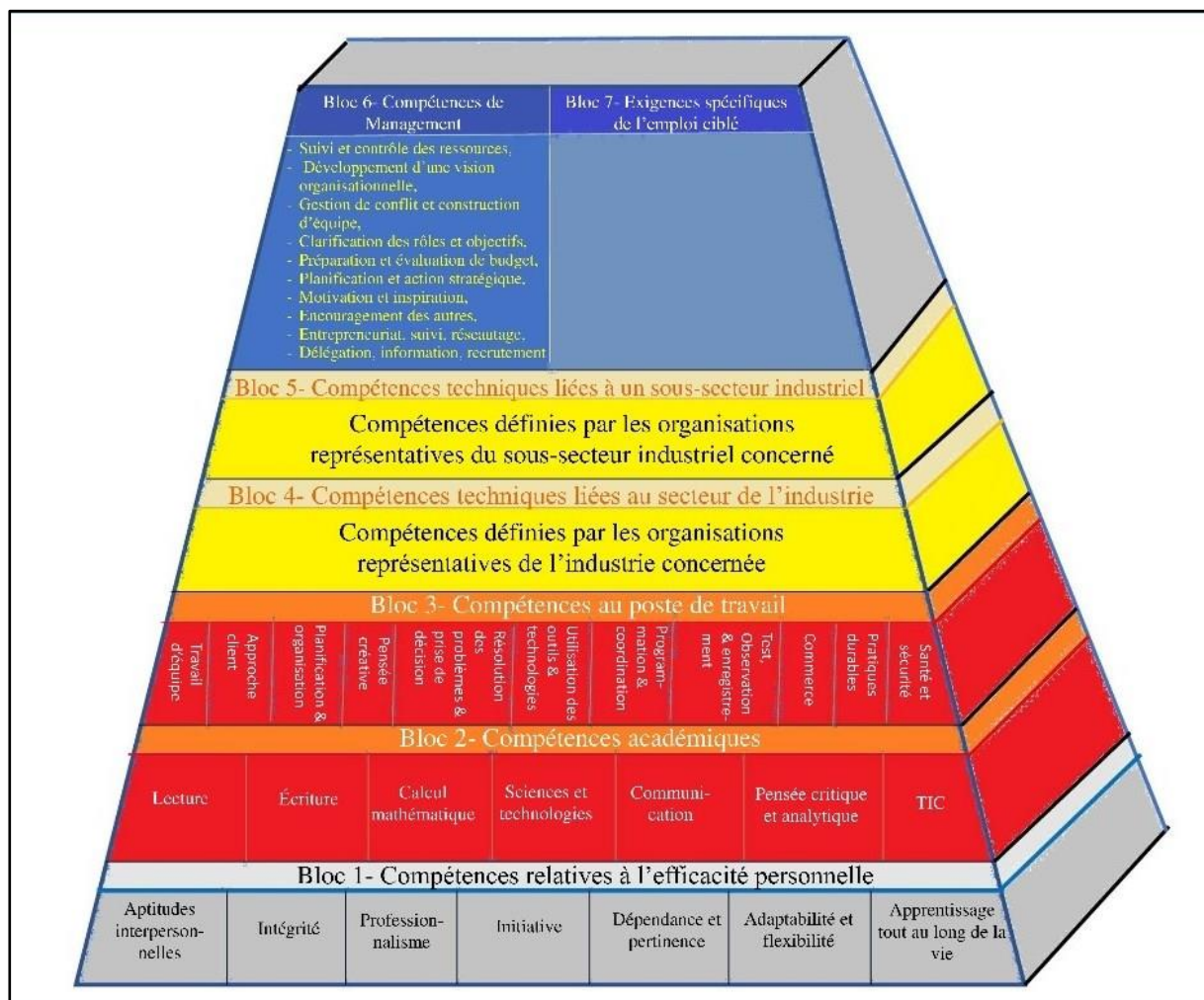
<sup>254</sup> (Tucker et Cofsky, 1994) cités dans Vikram Singh Chouhan & Sandeep Srivastava (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*. e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 16, Issue 1. Ver. I (Jan. 2014), PP 14-22 [www.iosrjournals.org](http://www.iosrjournals.org).

<sup>255</sup> McGrew dit: "... measures of cognitive abilities account for only approximately 40% to 50% of a student's predicted achievement".

<sup>256</sup> Traduit du titre de l'article en anglais "Testing for Competence Rather than Intelligence".



empilés sous forme d'une pyramide (Fig. V.2)<sup>257</sup> comme suit :



**Fig. V.2. Modèle Clearinghouse de blocs de compétences génériques.**

- Le premier bloc qui est le plus large parmi les sept blocs, constitue la base de la pyramide et renferme les compétences relatives à l'efficacité personnelle telles que les aptitudes interpersonnelles, l'intégrité, le professionnalisme, l'initiative, la dépendance et la pertinence, l'adaptabilité et la flexibilité, l'apprentissage tout au long de la vie.
- Le deuxième bloc concerne les compétences académiques telles que la littératie, la numératie et les mathématiques, les sciences et technologies, la communication, la pensée critique et analytique, les TIC.
- Le troisième bloc couvre les compétences au poste de travail telles que le travail d'équipe, l'approche client, la planification et l'organisation, la pensée créative, la résolution des problèmes et la prise de décision, l'utilisation des outils et technologies, la programmation et la coordination, le test, l'observation et l'enregistrement, les connaissances de base en commerce, les pratiques durables, la santé et la sécurité au travail.
- Le quatrième bloc est constitué des compétences techniques spécifiques au secteur de

<sup>257</sup> Figure reprise du site <https://www.careeronestop.org/CompetencyModel/competency-models/building-blocks-model.aspx> consulté le 22 août 2020.

l'industrie en général.

- Le cinquième bloc est constitué des compétences techniques spécifiques à un sous-secteur industriel bien déterminé (i.e. électricité, mécanique, agroalimentaire, etc.).
- Les sixième et septième blocs représentés au même niveau renferment respectivement les compétences de management (suivi et contrôle des ressources, développement d'une vision organisationnelle, gestion de conflit et construction d'équipe, clarification des rôles et objectifs, préparation et évaluation de budget, planification et action stratégique, motivation et inspiration, encouragement des autres, entrepreneuriat, suivi, réseautage, délégation, information, recrutement) et les exigences spécifiques de l'emploi ciblé.

À la fin de cette présentation du modèle américain, il est pertinent de signaler que les Allemands l'ont jugé, avec d'autres modèles du type « *competency model* », très en symbiose avec leur modèle national et sa typologie que nous avons présentée ci-avant, ce qui a entraîné son adoption et sa réputation (CEDEFOP, 2006 : p. 55) dans le dispositif allemand de la formation professionnelle.

### V.1.2.3. « *Competence* » versus « *competency* »

Nous l'avons annoncé au début de ce chapitre, la différence qui existe en anglais entre les deux concepts « *competence* » et « *competency* » ne se retrouve pas dans les terminologies française et arabe, en particulier dans le jargon de la FP. L'importance que peut avoir cette différence varie selon l'utilisation des concepts en question. Si elle ne dépasse pas la dissertation autour des thématiques parlant de développement des compétences ou de management des ressources humaines ou autres thématiques du même registre, comme nous l'avons vu dans les articles scientifiques, notamment américains, les deux concepts sont employés d'une façon interchangeable. Mais lorsqu'il s'agit de modélisation ou de décomposition à des fins de positionnement, dans un CNC par exemple, alors la différenciation s'impose, car, comme nous l'avons mentionné auparavant le concept de « *competency* » est le mieux placé pour désigner les composantes d'une compétence ou une compétence élémentaire<sup>258</sup>.

Pour les Américains « *competence* » est associé au qualificatif « *competent* » pour se référer à l'état ou la qualité d'être capable et convenable, tandis que le terme « *competency* », très souvent utilisé au pluriel « *competencies* », s'applique aux comportements manifestés par un individu<sup>259</sup>. « *Competence* » se réfère également d'après Hoffmann aux normes de performance<sup>260</sup> et représente d'après McClelland, des traits personnels et un ensemble d'habitudes conduisant l'individu à une performance supérieure effective dans l'exercice de son métier<sup>261</sup>. La relation « compétence/performance » dans le sens anglo-saxon est explicitée par Tina Teodorescu (2006) qui dit que la compétence (en anglais « *competence* ») est l'état de réussite et de performance atteint par une personne suite à l'utilisation d'un ensemble de qualités (en anglais « *competencies* ») composées de différents éléments, attributs,

---

<sup>258</sup> Nous pensons que c'est pour cette raison et pour éviter toute confusion que lors de la révision du CEC en mai 2017, le descripteur « compétences » a été remplacé par le descripteur « responsabilité et autonomie »

<sup>259</sup> D'après (Strebler et al., 1997) cité dans l'article susmentionné, Vikram Singh Chouhan & Sandeep Srivastava (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey.

<sup>260</sup> (Hoffmann, 1999) cité dans l'article susmentionné, Vikram Singh Chouhan & Sandeep Srivastava (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey.

<sup>261</sup> (McClelland, 1973) cité dans l'article susmentionné, Vikram Singh Chouhan & Sandeep Srivastava (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey.

comportements et caractères dont ceux correspondant aux savoirs, aptitudes et habiletés. D'après Teodorescu (*Ibid.*), « *competence* » désigne le résultat et la performance mesurables recherchés par les entreprises et organisations dans la réalisation de leurs activités et tâches, tandis que « *competencies* » désigne la façon dont les normes de performance sont atteintes, façon qui dépend des composantes de la compétence telles que les savoirs, les aptitudes et les habiletés. D'ailleurs, elle voit la compétence (*competence*) comme le lien à ne pas perdre entre l'acquisition des compétences (*competencies*) et l'atteinte du résultat escompté par l'entreprise (Teodorescu et Binder, 2004 : p. 8)<sup>262</sup>. Enfin, Teodorescu adopte la définition de Gilbert (1996) qui dit que

« la compétence humaine est une fonction de la performance valorisée (W) résultant d'un ratio entre la réalisation d'une tâche (A) nécessitant un comportement (B), une personne compétente étant celle qui avec un minimum d'effort (comportement modéré), réalise un résultat considérable »<sup>263</sup>.

Puis elle donne sa propre définition : « la compétence est la réalisation de résultats contribuant à l'atteinte des objectifs de l'entreprise » (*Ibid.*)<sup>264</sup>. Pour « *competency* », elle préfère la définition de Dubois (1998) qui dit qu'elle représente les caractéristiques (savoirs, aptitudes, états d'esprit, croyances, et autres) qui, lorsqu'elles sont utilisées ensemble ou séparées, entraînent des performances réussies.<sup>265</sup>

Ce qui importe à notre réflexion, dans le contexte de la FP en Tunisie, abstraction faite de l'adoption de la terminologie française ou arabe, c'est de disposer de principes de traduction de la notion de compétence universalisés, en particulier en anglais, et ce, pour pouvoir comparer et, le cas échéant, faire fructifier notre inspiration au contact de modèles de compétence compréhensibles et efficaces.

### V.1.3. Selon la littérature canadienne

Nous terminons la présentation des conceptions à l'international de la notion de compétence avec l'appréhension canadienne essentiellement pour deux raisons. La première est due au fait qu'en analysant les origines de différentes appréhensions, nous nous sommes aperçu que la canadienne – en particulier la québécoise – représentait une sorte de synthèse ou de mixte des approches francophone et américaine. La seconde, c'est qu'elle constitue la source principale de l'adoption de l'APC en Tunisie, ce que nous détaillerons dans la prochaine section.

D'après Monchatre (2008), l'approche par compétence initialement connue sous le nom de « méthode IXE », a commencé au Québec dans les années 80 dans le cadre d'une réforme appelée « Ryan » pilotée par le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) dont l'objectif principal était d'élever la norme scolaire et de faire correspondre un programme d'étude à une fonction de travail (*op.cit.* p. 8). L'analyse historique de Monchatre nous apprend que l'APC

<sup>262</sup> Texte original (Teodorescu et Binder, 2004): "... although there is a missing link between competencies and business goals. We think that missing link is *competence*."

<sup>263</sup> (Gilbert, 1996, p. 17) cité dans (Teodorescu, T. 2006). *Competence versus competency: What is the Difference?*. *Wiley InterScience, Performance Improvement*, vol. 45, no. 10, Nov/Dec 2006. La citation est traduite par nos soins à partir de la version originale: « Human competence is a function of worthy performance (W), which is a function of the ratio of valuable accomplishments (A) to costly behavior (B). Or  $W = A/B$ , Performance =  $B + A$ . Competent people are those who can create valuable results without excessively costly behavior ».

<sup>264</sup> Texte original (Teodorescu et Binder, 2004): "In short, we define competence as *achievement of results that contribute to business goals*"

<sup>265</sup> (D. Dubois, 1998, p. v) cité dans (Teodorescu, T. 2006). *Competence versus competency: What is the Difference?*. *Wiley InterScience, Performance Improvement*, vol. 45, no. 10, Nov/Dec 2006. La citation est traduite par nos soins à partir de la version originale: « Those characteristics—*knowledge, skills, mindsets, thought patterns, and the like*—that when used whether singularly or in various combinations, result in successful performance ».

québécoise est née de pratiques américaines d'évaluation réputées durant les années 70 accompagnées notamment des travaux de Bloom<sup>266</sup> sur la taxonomie des objectifs. Ces différentes sources d'inspiration ont conduit à l'amélioration de la démarche scientifique d'élaboration des curricula, en particulier de la pédagogie par objectifs (PPO), jusque-là dominante en la matière.

Les améliorations apportées se sont inspirées également de la démarche de D'Hainaut<sup>267</sup> pour finalement durant les années 90, être ajustées et adaptées au contexte éducatif québécois. Elles manifestent une rupture avec le béhaviorisme et des emprunts au cognitivisme. Décrivant l'influence de D'Hainaut sur l'approche québécoise, Monchatre dit que sa démarche « suggère, en effet, de quitter la surface des comportements pour regagner la profondeur des “démarches intellectuelles ou socio-affectives” qui, en amont, vont contribuer à faire advenir ces comportements pertinents ». Et, sur la formation résultant de cette APC améliorée : « ... la formation vise moins à acquérir les comportements adéquats que “les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans la vie sociale, dans leurs études, dans leur profession” » (D'Hainaut, 1990). Donc, l'influence de D'Hainaut sur la conception de l'APC québécoise est capitale au point que la définition de la compétence adoptée par le MEQ : « ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, une tâche ou une action complexe »<sup>268</sup>, est presque un calque de la sienne. Enfin, dans les années 90, un des acteurs principaux de ce travail d'ingénierie mené par le MEQ, Jean Dussault, définit la compétence comme un « pouvoir d'action, s'appuyant sur une organisation dynamique et mobilisatrice (intégrée par la personne) de savoirs et d'expériences permettant de réaliser des tâches ou des activités d'une même famille »<sup>269</sup>.

En résumé, l'approche québécoise incluant la définition de la compétence est passée d'une démarche focalisée sur la performance telle que pratiquée aux États Unis à une démarche associant performance et attributs relatifs à la participation de la personne dans l'accomplissement d'une tâche, notamment au sein d'une équipe de travail. Ce dernier aspect est représenté dans les programmes d'étude élaborés selon l'APC par les objectifs de situation<sup>270</sup>. Nous allons voir dans ce qui suit l'influence de cette approche par compétence québécoise sur la terminologie adoptée dans le contexte tunisien de la FP, sachant que nous reviendrons à des détails techniques importants relatifs à l'APC dans la section VI.1.2 « Phase de conception de la formation utilisant un modèle de compétence ».

---

<sup>266</sup> Benjamin Bloom (21 février 1913 - 13 septembre 1999) est un psychopédagogue américain qui a contribué à la classification des objectifs éducatifs et à la théorie de l'apprentissage de la maîtrise. Ladite classification est basée sur une rubrique connue sous le nom de taxonomie de Bloom, d'après le lien : [https://en.wikipedia.org/wiki/Benjamin\\_Bloom](https://en.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom) consulté le 20 août 2020.

<sup>267</sup> Louis D'Hainaut, expert Belge ayant fait des interventions à l'UNESCO au cours des années 70 sur l'élaboration des curricula, cité dans (Monchatre. S, 2008 : p. 13).

<sup>268</sup> D'après Jean Dussault du ministère de l'éducation du Québec, 1988 cité dans (Monchatre. S, 2008 : p. 14).

<sup>269</sup> D'après Jean Dussault du ministère de l'éducation du Québec, 1988 cité dans (Monchatre. S, 2008 : p. 14).

<sup>270</sup> Dans un programme d'étude élaboré selon l'APC, il y a des objectifs opérationnels qui traduisent des intentions éducatives en termes précis, utiles et pratiques pour l'enseignement. Ces objectifs sont de deux types : objectifs de comportement correspondant à la démonstration d'une compétence et objectifs de situation portant sur le processus d'apprentissage et permettant de développer la compétence.

## V.1.4. Selon la terminologie adoptée dans le contexte tunisien

La compétence n'est nulle part définie dans le contexte tunisien, malgré au moins deux tentatives dans ce sens qui n'ont pas été concrétisées. La première a été menée pendant la période 2001-2002 dans le cadre d'un projet de normalisation pour arrêter un consensus sur la terminologie à utiliser entre les parties prenantes du dispositif national de la FP, sans résultats<sup>271</sup>. La seconde a été effectuée durant la période 2007-2008 dans le cadre du projet de la CNQ, et s'est terminée par l'élaboration d'un glossaire trilingue (**An.1**) sur les concepts en relation avec le cadre national des certifications. Mais ce document (**MEF, 2008**) présente l'inconvénient d'être resté un document de travail sans aucune valeur juridique, bien qu'il ait été validé au niveau du GTN<sup>272</sup>. Par conséquent, la définition du terme « compétence » dans ce glossaire n'est ni officielle<sup>273</sup> ni partagée au sein du dispositif national de la FP. Nous avons souligné ci-avant dans le chapitre I<sup>274</sup> que l'absence d'une compréhension commune, partagée et légiférée sur la notion de compétence constitue désormais une entrave à l'implantation d'un modèle de compétence en Tunisie. À cet égard, hormis l'information que l'on peut retirer de la formulation de l'article 2<sup>275</sup> de la loi 2008-10 relative à la FP, qui renvoie implicitement à un modèle de compétence dont les composantes seraient le triplet savoirs, compétences et habiletés, et dont nous avons rappelé la confusion qu'elle a générée avec le couple connaissances et compétences mentionné dans l'article 53<sup>276</sup>, la modélisation de la compétence est absente du milieu de la FP malgré l'usage très fréquent du terme par ses différents acteurs.

Si nous affirmons cette absence d'appréhension claire de la notion de compétence dans le système de la FP tunisienne, c'est également que cette lacune était déjà flagrante dans les principaux textes d'application relatifs à l'APC initiée en Tunisie depuis le milieu des années 90. Ceci explique l'absence d'un modèle de compétence en bonne et due forme. Dans ce qui suit, nous renforçons ce constat par l'analyse de deux décrets portant sur la formation au sein des centres relevant de l'ATFP.

Le premier est le décret n°2004-512 du 1<sup>er</sup> mars 2004 fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'agence tunisienne de la formation professionnelle. Nous analysons les mentions du terme « compétence(s) » au fil des articles :

- Dans l'article premier, on trouve : « Les établissements de formation [...] organisent des cycles de formation initiale et continue, conformément aux besoins des secteurs productifs en compétences. ». Au moins deux interprétations sont possibles pour le terme « compétence » dans cette phrase. Il peut signifier les qualifications, si elles couvrent un métier ou une profession dans leur totalité. Il peut aussi renvoyer à des compétences qui ne

<sup>271</sup> Voir chapitre I, pages 65 et 66.

<sup>272</sup> Groupe Technique National mandaté pour le suivi du projet de la CNQ et la validation de ses livrables.

<sup>273</sup> La définition du terme « compétence » figurant dans le glossaire de la CNQ est « Ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et comportements en vue de réaliser une tâche ou une activité de travail dans un contexte donné. ». L'équivalent proposé en anglais est « competency » et non « competence », et « kafaâ » en arabe.

<sup>274</sup> Voir dans le chapitre I, la section I.5.2, pages 65 et 66 et la section I.5.3 pages 69 et 70.

<sup>275</sup> Dans son premier alinéa, nous lisons « La formation professionnelle a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir les savoirs, les compétences et les habiletés nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession exigeant une qualification, et d'assurer l'adéquation de ces savoirs, compétences et habiletés avec les mutations économiques et technologiques et avec l'évolution des métiers. ».

<sup>276</sup> Dans sa seconde phrase, nous lisons « Ces normes comprennent la définition de la spécialité concernée, la détermination des compétences et des connaissances exigées pour l'obtention du diplôme, les conditions spécifiques d'inscription et les critères d'évaluation des acquis. ».

- couvrent pas forcément le profil complet d'un métier. Dans ce cas, il suppose une certaine flexibilité implicitement permise quant à la certification partielle, ce qui est théoriquement vrai et annoncé plus loin dans les articles 8 et 17. L'article 8, prévoit une inscription au profit de tout candidat, ouverte dans le temps et dans un contenu ciblé : « les candidats peuvent s'inscrire à certains modules seulement de l'une des spécialités, à condition de justifier des connaissances et des qualifications générales et particulières nécessaires à cet effet ». Ce qui n'est pas précisé dans ces dispositions, c'est le motif pour lequel le candidat s'inscrirait pour acquérir ces compétences isolées. Est-ce pour compléter un cursus entamé antérieurement où pour cibler volontairement une partie d'un programme de formation ? À notre avis, ce silence sur les raisons qui poussent à la certification partielle des compétences revient à les accepter toutes tant qu'elles ne sont pas interdites. De plus, c'est une brèche à exploiter pour la mise en œuvre de la VAE qui parle d'après l'article 61 de la loi 2008-10 de la possibilité de « validation des compétences acquises dans le cadre de la vie active ». Dans l'article 17, une mesure de reconnaissance partielle des compétences est proposée stipulant que « le directeur de l'établissement de formation délivre aux apprenants sur demande écrite des relevés de compétences acquises ». Ce qui attire l'attention dans cet article, est d'une part, l'ambiguïté par rapport à l'acquisition des compétences : est-elle totale ou partielle ? D'autre part, l'obligation du statut d'apprenant pour bénéficier dudit relevé pose problème aux candidats de la VAE ! En outre, le législateur n'a nullement pensé à la valeur juridique de ce relevé, qui est souvent non reconnu vu la domination exercée par la culture du diplôme !
- Dans l'article 2, notre première interprétation est confirmée puisque « la formation dans chaque spécialité est réalisée sous forme de modules de formation correspondant aux différentes compétences requises pour l'exercice de la profession envisagée ». L'adjectif « différentes » attribué aux compétences nous indique qu'elles sont exhaustives pour une profession ou un métier envisagés. L'article 2 comprend un autre aspect évoqué dans son deuxième alinéa concernant « ... les conditions d'évaluation des acquis correspondant aux compétences concernées, et ce, selon la méthodologie de l'approche par compétences. ». Là, on introduit « acquis » en le mettant en relation avec « compétences », ce qui va évoluer à partir de 2004 vers la correspondance RA/compétences !
  - Dans l'article 3, nous lisons « Il est décerné aux candidats ayant réussi l'ensemble des compétences de la spécialité concernée l'un des diplômes... ». Là, les compétences deviennent des constituants de la spécialité de formation après avoir été dans l'article 2 les constituants d'une profession, ce qui signifie une correspondance « totale » entre la spécialité de formation et la profession visée, selon l'APC ! Sachant que la profession est un éventail d'emplois.
  - L'article 18 va dans le sens de permettre la reconnaissance partielle indiquée dans l'article 17, puisqu'il stipule : « les diplômes [...] sont délivrés [...] aux apprenants ayant acquis l'ensemble des compétences figurant dans les programmes officiels prévus à l'article 2 ci-dessus ».

Le second texte est le décret gouvernemental n°2019-802 du 15 août 2019, fixant l'organisation, le fonctionnement des établissements de formation professionnelle relevant de l'agence tunisienne de la formation professionnelle. D'abord, ce texte n'abroge pas les dispositions du décret 2004-512 analysé ci-dessus, puisqu'il se concentre sur les aspects institutionnels,

organisationnels et de gestion à l'intérieur du centre de formation. Toutefois on détecte la présence du terme « compétences » dans son contenu, et ce, avec une tentative de clarification du décret 2004-512 du 1<sup>er</sup> mars 2004. Ceci apparaît particulièrement dans les alinéas 2 et 3 de l'article 2 que nous analysons comme suit :

- Dans l'alinéa 2, il y a une précision sur la réponse apportée aux besoins économiques. Il s'agit de besoins en matière de compétences et de qualifications. Cela rejoint parfaitement notre interprétation relative à l'article 2 du décret 2004-512, puisque cet alinéa, mentionne les compétences qui constituent un besoin partiel et les qualifications correspondant aux métiers ou professions.
- L'alinéa 3 poursuit la clarification en stipulant que les EFP permettent « aux apprenants d'acquérir les savoirs, les compétences et les habiletés nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession exigeant une qualification ». Nous constatons qu'entre les alinéas 2 et 3, le concept de « compétences » change d'envergure. Il est initialement une entité globale qui peut être assimilée à une qualification, puis il devient une composante dans le triplet (savoirs, compétences et habiletés). Cette polysémie s'éclaire si on renvoie la première occurrence à l'anglais « *competence* » et la seconde à l'anglais « *competencies* ». Ainsi, le problème des terminologies française et arabe viendrait de l'utilisation d'un terme unique : « compétence » et son équivalent en arabe « *kafaâ* », pour désigner les deux concepts.
- Dans l'article 7, plus précisément dans la liste des missions énumérées pour le conseil de partenariat au sein d'un EFP, nous nous arrêtons sur la formulation suivante : « veiller à assurer au profit du cadre pédagogique, des stages au sein des entreprises économiques afin d'accroître leur compétence technique », qui oppose la notion de « compétence technique » à la compétence générale. Dans le même article, nous relevons l'utilisation de l'adjectif « compétentes » pour qualifier des structures concernées par l'élaboration des programmes de formation.
- La connotation juridique de l'adjectif « compétentes » mentionné à l'article 7 se retrouve dans l'article 10 qui parle des « compétences » du conseil de partenariat pour signifier ses prérogatives.

Pour résumer notre analyse de l'appréhension tunisienne de la notion de compétence, nous dressons deux constats qui vont préparer la voie à notre modélisation du concept à partir d'une esquisse de schématisation du pseudo-modèle actuel.

Premièrement, au niveau stratégique, la notion de compétence n'est pas stabilisée dans la loi relative à la FP et les textes qui en découlent. Nous l'avons trouvée oscillant entre le triplet (savoirs, habiletés et compétences) et le couple (connaissances et compétences). Le CENAFFIF, organisme national spécialisé en ingénierie de formation, après une longue expérience en matière d'élaboration des programmes de formation selon l'APC à la canadienne<sup>277</sup>, se voit aujourd'hui<sup>278</sup> invité à « coopérer avec les établissements de recherche spécialisés en vue de promouvoir la recherche appliquée à l'ingénierie et à l'innovation pédagogique dans les domaines de la formation, et d'assister les établissements de formation

---

<sup>277</sup> Cette orientation a été dictée par une instruction présidentielle dans les années 90 et 2000 comme nous l'avons mentionné au chapitre I.

<sup>278</sup> D'après la loi n°2003-77 du 11 décembre 2003 modifiant et complétant la loi n° 1993-12 du 17 février 1993 relative à la création d'un centre national de formation de formateurs et d'ingénierie de formation et d'un centre national de formation continue et de promotion professionnelle telle qu'elle a été révisée et complétée par la loi n° 1997-64 du 28 juillet 1997.

dans l'implantation des organisations et des modes nouveaux » (loi n°2003-77, article 2 (nouveau), tiret 6). La notion de compétence à la canadienne résumée par l'ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir être, semble avoir cessé d'être la règle générale et systématique des principes d'ingénierie d'élaboration des programmes au CENAFFIF.

Deuxièmement, au niveau opérationnel, si l'on part de l'appréhension de la notion de compétence au sein de l'ATFP jusqu'à sa mise en œuvre dans les centres de formation, on constate encore la prédominance du triplet (savoirs, compétences, habiletés) avec une occultation des savoir-faire et comportements pourtant adoptés comme descripteur à part entière parmi les six descripteurs des niveaux d'activité dans la CNQ<sup>279</sup>. De même, le décret 2004-512 parlant de l'APC dans les centres de formation, mentionne la condition d'évaluation d'aptitudes particulières<sup>280</sup> chez les candidats à la formation dans certaines spécialités de formation sans pour autant définir ce concept, générant ainsi une confusion en rapport avec le triplet (savoirs, compétences, habiletés). Dans le glossaire de la CNQ mentionné ci-avant (MEF, 2008), le GTN a validé les deux définitions suivantes :

- Aptitude : Disposition développée en vue d'effectuer des actions et de générer des comportements adaptés au contexte d'intervention ;
- Savoir-faire : Ensemble intégré d'aptitudes cognitives (logiques, intuitives, créatives, ...), pratiques et développementales (disposition à évoluer et apprendre).

De ces différentes observations au niveau opérationnel, il ressort qu'il y a actuellement une hésitation dans les choix opérés concernant l'appréhension ou la perception du concept de compétence, avec d'un côté le recours au triplet usuel (savoirs, compétences, habiletés) où les habiletés sont présentes sans que l'on en parle sur le terrain, et de l'autre la présence des « savoir-faire » et « aptitudes » dans les textes juridiques ou bien dans l'esprit des acteurs de la FP.

Nous concluons ce sous-chapitre en proposant un schéma de ce qui ressort de l'appréhension de la compétence dans le contexte de la FP en Tunisie (**Fig. V.3**).

Dans ce schéma, les composantes d'un modèle de compétence qui reste à construire semblent être « perdues » dans les nuages des notions, concepts, pratiques (APC : ingénierie et mise en œuvre) et appréhensions contenues dans les textes juridiques (loi 2008-10, CGR, normes, ...) en quête d'une harmonisation qui permettrait une mise en place effective de la classification nationale des qualifications (CNQ). Nous avons schématisé par des flèches ce que ces textes stipulent comme ingrédients qui gravitent tous autour de la notion de qualification ou certification. L'interaction entre les différents éléments devrait converger vers la CNQ, c'est ce que nous avons schématisé par des flèches en pointillés, descendantes vers le socle de la CNQ. Le choix des nuages souligne la nature déceptive du pseudo-modèle qui appelle un travail d'harmonisation et de consolidation comme nous le développerons ci-après.

---

<sup>279</sup> Comme détaillé dans le chapitre II, les six descripteurs des niveaux de qualification dans la CNQ sont : la complexité, l'autonomie, la responsabilité, l'adaptabilité, les savoirs et les savoir-faire et le comportement.

<sup>280</sup> Articles 5, 6 et 7 du décret n°2004-512 du 1<sup>er</sup> mars 2004.



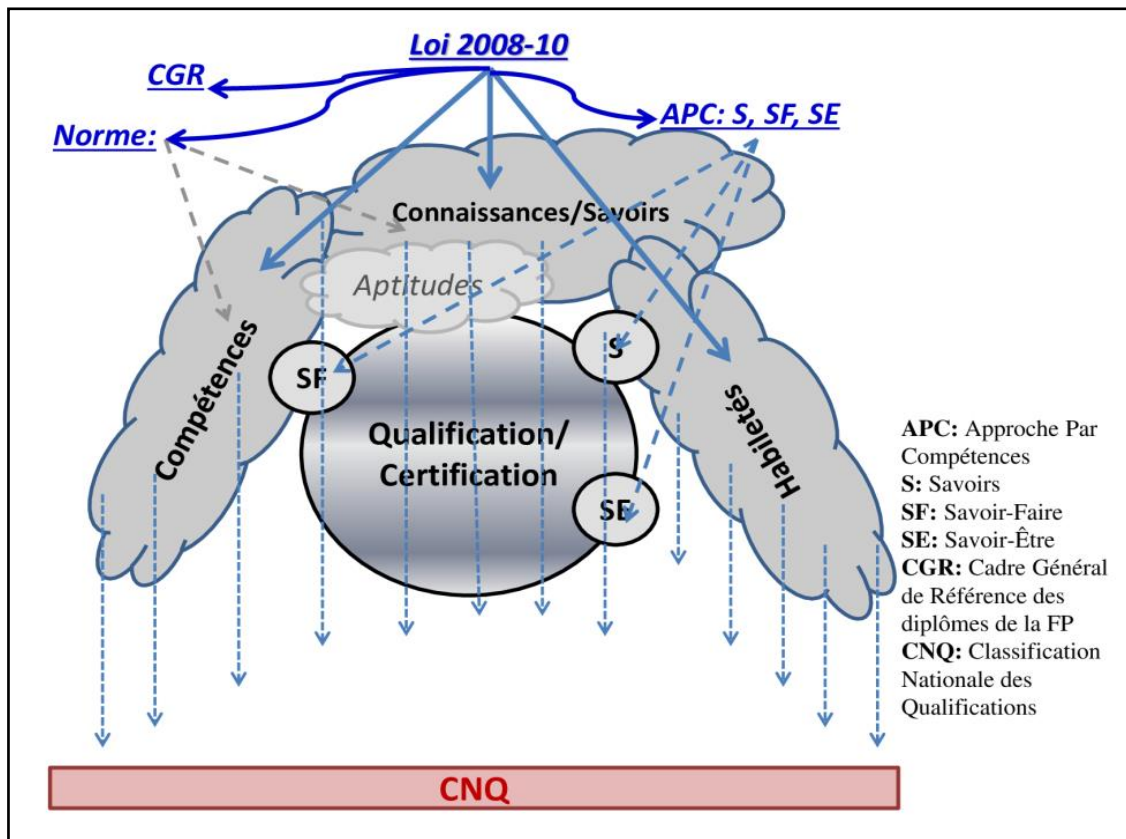


Fig. V.3. Pseudo-modèle de compétence dans le contexte tunisien de la FP.

## V.2. Modélisation de la compétence et articulation avec les modèles d'action

Nous venons de voir dans le sous-chapitre précédent que l'appréhension de la notion de compétence par les différentes approches francophone, germanophone et anglophone, interpelle des modèles de compétence bâtis pour servir à la fois le système de formation et le système productif. Ces modèles tels que le modèle américain « *Clearinghouse competency model* » présenté ci-avant, peuvent être utilisés comme ressources pour l'élaboration de programmes de formation, la sélection du matériel pédagogique, la détermination des conditions d'obtention de diplômes et de certification, la description des métiers, le recrutement de travailleurs et l'évaluation de la performance des employés. Ce qui nous a importé dans notre recherche, notamment par rapport au contexte tunisien de la FP, c'est de trouver comment, à partir d'une acception bien définie du concept de compétence, nous pourrions construire un modèle approprié de compétence partagé entre les mondes du travail et de la formation et avoir finalement une source idoine pour la rédaction et la formulation des compétences ou des résultats d'apprentissage (*competence statements*) dans le cadre national des qualifications. Il était primordial à notre sens qu'il puisse y avoir au sein du dispositif tunisien de FP un modèle de compétence dont les composantes soient claires pour les différentes parties prenantes. Ce modèle devait s'inspirer des modèles internationaux existants, dont ceux que nous analyserons dans ce qui suit, sans rompre totalement avec sa modélisation actuelle fortement influencée par

l'adoption de l'APC à la canadienne ainsi que les modèles de compétence qui en dérivent tels que celui de Boudreault (2009) et Dussault (1988).

Nous allons analyser également dans ce sous-chapitre la relation entre les modèles de compétence et les modèles d'action. Nous verrons comment, sur le terrain, les praticiens (formateurs, ingénieurs de formation, tuteurs en entreprise, ...etc.) sont généralement ignorants de cette relation ou, s'ils la connaissent, n'y accordent pas suffisamment d'attention dans la conception des modules de formation, la réalisation des cours, l'inculcation des compétences aux apprenants et l'évaluation de leurs performances.

### **V.2.1. Principaux modèles usuels de compétence(s)**

Notre démarche de présentation des principaux modèles usuels de compétence(s) sera influencée par l'ordre de présentation que nous avons suivi concernant les différentes appréhensions de la notion de compétence. Nous commencerons par les modèles issus de l'espace européen tels que ceux inspirés des travaux de Pastré, de Le Boterf, de Zarifian et de Mulder. Ensuite, nous analyserons deux modèles canadiens en revenant brièvement sur le modèle de Boudreault puis en discutant le modèle de Paquette. Enfin, nous terminerons avec les modèles américains, élaborés par Teodorescu et Binder, Tucker et Cofsky et McGrew.

#### **V.2.1.1. Quelques modèles européens**

Comme nous avons présenté les principales appréhensions du concept de compétence à l'échelle européenne, nous présentons dans ce qui suit quelques modèles de compétence généralement issus desdites appréhensions.

##### **V.2.1.1.a. De Piaget à Pastré : le modèle de Coulet**

Le travail de Pastré sur le concept de compétence a été présenté ci-avant dans la section V.1.1. Nous rappelons ici les deux principales conclusions de ses résultats de recherche qui s'inscrivent dans le prolongement du courant piagétien. La première établit que l'évolution des emplois agit sur l'organisation du travail, et par conséquent sur l'organisation de l'action comme l'a confirmé Vergnaud en expliquant et en définissant les schèmes qui la constituent ((Vergnaud, 1996) et (Vergnaud et Récopé, 2000 : p. 43)). La seconde renvoie à l'adaptation qui traduit l'intelligence de la personne face à des situations de travail, et par conséquent reflète sa compétence.

Avec Coulet, on passe de la conceptualisation de la situation professionnelle basée sur l'analyse des compétences à la modélisation du développement individuel des compétences. La figure (Fig. V.4) illustre son modèle de tutorat MADIC (Modèle d'aide au développement individuel des compétences) dans lequel il déploie en particulier la notion de schème et ses composantes : invariants opératoires (IO), inférences (I), règles d'action (RA) et anticipations (A), pour montrer l'interaction de différents artefacts dans le processus de réalisation d'une tâche par un individu suivi par un tuteur assurant un feedback qui engendre une forme de régulation déterminée (courte, longue, changement de schème).

Dans ce modèle, nous voyons que les composantes de la compétence sont occultées par celles du schème menant à l'acquisition des compétences. D'ailleurs, Coulet dit que son modèle

MADIC fournit « un cadre théorique cohérent pour décrire, évaluer et aider au développement des compétences individuelles et collectives, en favorisant l’investigation de leur caractère dynamique. » (Coulet, 2011 : p. 25). Mais ce modèle ne concerne pas directement la typologie de la compétence. Il nous permettra toutefois d’enrichir la réflexion sur l’articulation entre les modèles de compétences et les modèles d’action, objet de la prochaine section.

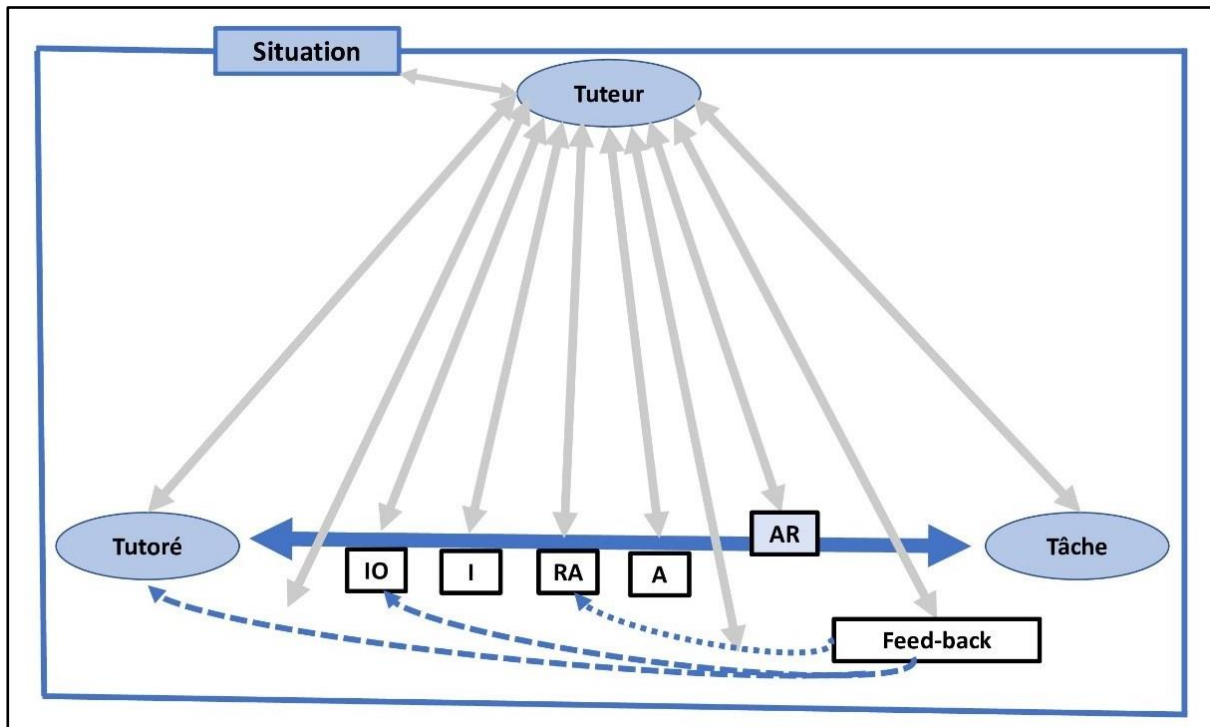


Fig. V.4. Modèle MADIC de Coulet.

#### V.2.1.1.b. Modèle de Le Boterf

Le modèle de compétence élaboré par Le Boterf dans les années 90 (Le Boterf, 1997) se focalise essentiellement sur l’agir avec pertinence et compétence dans une situation de travail. Il est schématisé par un triangle dont les trois sommets pointent sur trois grands types de conditions nécessaires à la création d’un environnement ou contexte professionnalisant (Le Boterf, 2017 : p. 7). Il s’agit des conditions liées au « savoir » (savoir agir et interagir), au « pouvoir » (disposer du pouvoir et des moyens pour pouvoir agir et interagir) et au « vouloir » (avoir des raisons d’agir et d’interagir). Aujourd’hui, Le Boterf a fait évoluer son modèle en y introduisant la notion d’éthique dans l’action professionnelle. Il propose notamment des pistes pour enseigner la compétence éthique qui figurent dans son article de 2017 intitulé « Agir en professionnel compétent et avec éthique ».

#### V.2.1.1.c. Modèle de Zarifian

Comme nous l’avons souligné dans l’introduction de cette deuxième partie de la thèse, l’acceptation de la notion de compétence par Zarifian et son modèle de la compétence sont très proches de ce que nous voulons introduire pour améliorer le modèle tunisien. D’abord, il y a la notion d’intelligence pratique qu’il appelle aussi intelligence des problèmes, et qu’il place en amont de la compétence dans un triptyque attitude sociale, approche cognitive et existence

cognitive<sup>281</sup>. Nous avons déjà lié cette intelligence pratique aux descripteurs savoir-faire et CARA (complexité, autonomie, responsabilité et adaptabilité) dans notre tableau (**Tab. IV.1**) de la section (IV.2.1. Interaction RA, compétence et intelligence, et évaluation) du chapitre IV. Le modèle de Zarifian prend également en considération « la prise d'initiative et l'assumer des responsabilités de l'individu sur des problèmes et événements auxquels il s'affronte au sein de situations professionnelles » (**Zarifian, 2001**) but de nos investigations sur le terrain à travers l'enquête et les interviews d'apprenants de la FP présentés dans la troisième partie de la thèse. Enfin, dans ce modèle, le travail en entreprise ou organisation devient l'expression directe de la compétence possédée et mise en œuvre par le sujet agissant (**Droz, 2008**), ce qui interpelle comme l'a exprimé Zarifian, « la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité ».

#### **V.2.1.1.d. Modèle de Mulder pour une vie future**

Nous terminons la liste des exemples européens de modèles de compétence par un modèle au diapason des exigences du XXI<sup>ème</sup> siècle relatives à l'environnement et au développement durable. Il s'agit d'un modèle issu de la FP basée sur les compétences (*competence based VET, CBVET*). Ce modèle a été élaboré par Mulder qui l'a baptisé « modèle pour une vie future (*model for future life*) » ou « modèle de compétence orienté vers l'avenir (*model for future-oriented competence*) ». Nous le citons ici, car il introduit des composantes de la compétence qui ne sont pas prises en compte dans les autres modèles. Ces composantes ajoutent un nouveau défi à ceux que doivent relever les dispositifs actuels de FP en matière de satisfaction du monde du travail et de la société : la satisfaction des droits des futures générations. Le modèle de Mulder consiste en une compétence appelée « compétence de l'apprentissage intégratif » située à l'intersection de deux groupes de compétences représentant les deux dimensions : horizontale et verticale. Les compétences de la dimension horizontale sont les compétences professionnelles personnelles et les compétences professionnelles sociales. Les compétences de la dimension verticale sont les compétences disciplinaires et interdisciplinaires et les compétences d'autogestion et de gestion de carrière. Mulder détaille pour chaque groupe la liste des compétences figurant dans le tableau suivant (**Tab. V.2**) construit et adapté à partir des compétences énumérées dans l'article référencé (**Mulder, 2019**) paru dans un ouvrage sur l'apprentissage basé sur le travail publié par le réseau UNEVOC (**Bahl et Dietzen, 2019**).

---

<sup>281</sup> Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Rueuil-Malmaison : Éd. Liaisons, 2001. Print. Entreprises & Carrières.

<b>Domaine des compétences professionnelles personnelles</b>	<b>Domaine des compétences professionnelles sociales</b>	<b>Domaine des compétences disciplinaires et interdisciplinaires</b>	<b>Domaine des compétences d'autogestion et de gestion de carrière</b>
<b>Adaptabilité</b> , flexibilité, agilité, réflexion et auto-conscience, gestion des émotions, curiosité, imagination et créativité, intuition, vigilance et intégrité, vision, conscience et expression culturelles, éducation civique, anticipation et création de changement, pensée critique et résolution de problèmes complexes, gestion de la <b>complexité</b> , santé et hygiène, éducation physique, raisonnement éthique et action.	Connaissances et engagement civiques, relation avec les autres, compétence interpersonnelle, aptitudes de communication interactive, compétence de négociation, littératie multiculturelle, travail d'équipe, collaboration dans des réseaux, création d'écosystèmes et gestion et résolution de conflits.	Connaissances de base en : finance, économie, commerce, mathématiques, sciences humaines et sociales, langues, arts, TIC, media et information, lecture, écriture, numératie, culture numérique, science, technologie, conception et analyse d'enquêtes, culture environnementale, ordre de pensée, raisonnement et résolution de problèmes.	Action <b>autonome</b> , autorégulation, planification de sa vie, planification de son projet personnel, <b>responsabilité</b> , gestion par les résultats, priorisation, productivité, redevabilité, raisonnement argumentatif, résilience et vigueur, sens de l'initiative, innovation et <b>esprit entrepreneurial</b> , calcul de risque, et apprentissage tout au long de la vie.

**Tableau V.2. Les quatre domaines de compétences dans le modèle de Mulder pour la vie future.**

Nous soulevons deux remarques par rapport aux compétences figurant dans le tableau ci-dessus (**Tab. V.2**) :

- Premièrement, nous retrouvons le modèle allemand et suisse des compétences professionnelles comprenant les compétences personnelles et les compétences sociales, et ce, à cause de la focalisation de Mulder sur le modèle de compétence caractéristique de l'apprentissage basé sur le travail auquel appartient la formation duale.
- Secondement, nous retrouvons tous les descripteurs CARA (complexité, autonomie, responsabilité, adaptabilité) adoptés par l'équipe tunisienne dans la CNQ, dans le domaine des compétences professionnelles personnelles pour la complexité et l'adaptabilité, et dans le domaine des compétences d'autogestion et de gestion de carrière pour la responsabilité et l'autonomie. Ceci confirme l'adéquation du CNQ tunisien aux compétences du XXI<sup>ème</sup> siècle.

### **V.2.1.2. Quelques modèles canadiens**

Nous n'allons pas répéter ce que nous avons exposé ci-avant concernant le modèle de Boudreault et son schéma (**Fig. V.1**). Cependant, dans l'environnement québécois de modélisation des compétences et des connaissances, nous trouvons le modèle de Paquette inédit car il traite les compétences non seulement comme des ressources mais aussi comme des objets

d'apprentissage (contenu de cours de formation) et des processus de diffusion des connaissances.

### V.2.1.2.a. Modèle de Paquette

Gilbert Paquette a créé la méthode de modélisation par objets typés (MOT) (1996) pour modéliser l'apprentissage des compétences, en adoptant un formalisme graphique et une décomposition des compétences inspirée de la taxonomie de Bloom en connaissances, habiletés et performances. L'acquisition des compétences est jugée à partir du niveau des habiletés mises en œuvre et du niveau de performance atteint par l'apprenant. Mais Paquette dépasse la représentation des compétences en tant que ressources à développer chez l'apprenant pour mettre en relief tout le système requis d'apprentissage : conception (contenu des modules de formation), principes, procédures, processus (scénarios pédagogiques) évaluation, ainsi que les liens existants entre ces éléments. Ce qui nous a surtout intéressé par rapport à l'objet de notre recherche, c'est la typologie adoptée pour la représentation des compétences et la taxonomie employée pour la formulation des compétences (*competence statements*). En effet, sa modélisation se caractérise par la répartition des habiletés en quatre domaines : cognitif, psychomoteur, affectif et social et par leur classification en dix classes réparties sur quatre catégories comme suit :

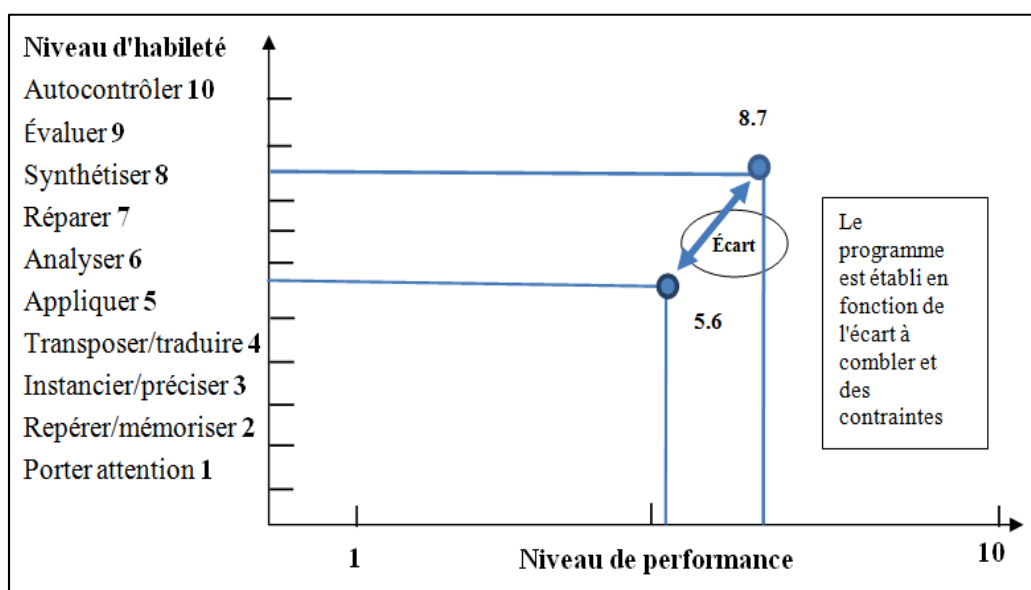


Fig. V.5. Rédaction de procédures d'apprentissage selon le modèle de Paquette.

le domaine des habiletés de réception avec les deux classes porter attention, repérer/mémoriser ; le domaine des habiletés de reproduction avec les trois classes instancier/préciser, transposer/traduire, appliquer ; le domaine des habiletés de création avec les trois classes analyser, réparer, synthétiser ; le domaine des habiletés d'autogestion avec les deux classes évaluer, auto-contrôler. En mettant en ordonnée les niveaux ou classes d'habiletés et en abscisse les critères et indicateurs de performance qu'il a choisis (Fig. V.5)<sup>282</sup>, le modèle de Paquette

<sup>282</sup> Figure reprise et adaptée à partir de la présentation power point de Paquette disponible sur le lien <https://slideplayer.fr/slide/3162198/> consulté le 20 août 2020.

permet de les croiser et de concevoir un processus d'apprentissage menant un apprenant d'un état initial à un état ciblé de niveaux d'habileté et de performance.

Enfin, nous remarquons certaines ressemblances du point de vue typologique entre le modèle de Paquette et le modèle KSA (*knowledge, skills, attitudes*), notamment l'assimilation des domaines affectif et social aux aspects attitudeux.

### **V.2.1.3. Quelques modèles américains**

Nous avons évoqué dans la sous-section (V.1.2.2.), l'appréhension américaine de la notion de compétence, puis dans la sous-section suivante, nous avons traité la différenciation entre les concepts « *competence* » et « *competency* » qui, bien qu'elle ne soit pas évidente pour les « simples » usagers, génère deux types de modèles différents comme l'ont montré Teodorescu et Binder (2004). Ces deux auteurs ont critiqué le modèle de « *competency* » et ont proposé celui de « *competence* » qui défend la performance de l'organisation face à la performance individuelle comme nous le détaillerons ci-après.

Les autres modèles que nous présentons sont respectivement celui de Tucker et Cofsky (1994) comme autre exemple de « *competency model* » après celui de « *clearinghouse* » exposé dans la sous-section (V.1.2.2.), et celui de McGrew (2016) comme exemple récent de « *competence model* » duquel nous nous sommes inspiré dans notre réflexion sur le modèle tunisien de compétence que nous exposerons par la suite.

#### **V.2.1.3.a. Modèle de Teodorescu et Binder**

Ces deux auteurs renvoient les modèles de « *competency* » à la définition et à la représentation des ressources ou d'attributs que la personne mobilise pour la réalisation d'une performance individuelle. Or, d'après eux, ceci ne garantit pas forcément l'accomplissement des résultats souhaités par l'entreprise ou l'organisation qui relèvent de la performance collective et organisationnelle. Ils jugent que les modèles de « *competency* » présentent certains problèmes qui les rendent limités pour générer efficacement des bénéfices pour l'entreprise. Ces problèmes proviennent de leur focalisation sur les comportements au détriment des résultats, la mésestimation entre les intervenants sur le processus et les termes de définition des compétences, et la façon globale, ambiguë et subjective dont les compétences sont généralement définies.

Suite à ces critiques, Teodorescu et Binder (2004) ont proposé un « *competence model* » fondé sur l'idée que le succès ne peut pas être mesuré par l'acquisition des aptitudes et savoirs par les employés mais plutôt par l'atteinte par l'entreprise des résultats escomptés. C'est pourquoi ils pensent que le principal avantage de leur modèle est d'aligner les résultats individuels sur les objectifs de l'entreprise (op.cit. pp. 9-10).

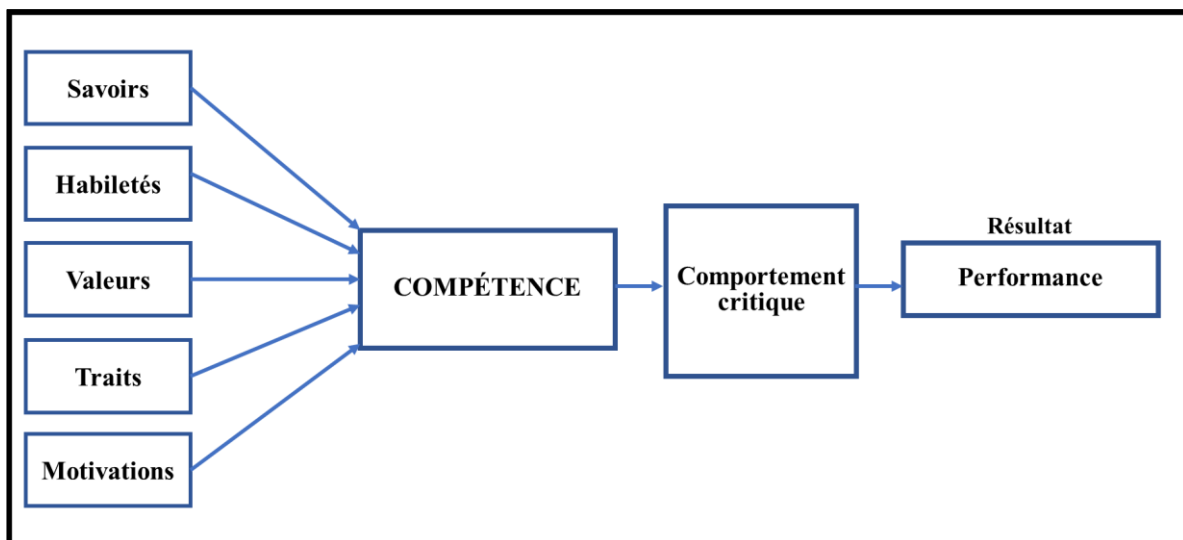
Abstraction faite de la nuance entre les concepts « *competency* » et « *competence* », et en nous basant sur notre présentation dans la section (V.1.4.) de l'appréhension tunisienne de la notion de compétence, nous retenons du modèle de Teodorescu et Binder la nécessité d'établir un compromis entre le bénéfice de l'entreprise et la compétence de la personne.

#### **V.2.1.3.b. Modèle de Tucker et Cofsky**

Le modèle de compétence de Tucker et Cofsky (1994) se base sur la compétence au sens de « *competency* », et décline la compétence en cinq composantes principales toutes explicitées à

partir d'un exemple concret : la compétence d'un chirurgien :

- La première composante porte sur les savoirs qui se réfèrent aux informations et connaissances appropriées par la personne, comme les savoirs du chirurgien relatifs à l'anatomie humaine.
- La deuxième composante recouvre les aptitudes ou habiletés nécessaires à la réalisation d'une tâche comme celle de pratiquer des opérations chirurgicales.
- La troisième composante a trait aux concepts personnels (*self concepts*) et aux valeurs, et réfère essentiellement aux attitudes et à l'image de soi, comme la confiance en soi dont le chirurgien a besoin pour effectuer une opération chirurgicale complexe.
- La quatrième composante concerne les traits de la personne en termes de caractéristiques physiques et morales telles que chez un chirurgien, l'acuité visuelle, l'autocontrôle et la gestion du stress pour être calme au moment de l'opération.
- La cinquième composante est relative aux motivations que sont les émotions, les désirs et les besoins psychologiques ou les impulsions similaires que nécessite l'action. C'est tout ce que mobilise le chirurgien comme orientation et responsabilité interpersonnelle pour amener les membres de son équipe à bien travailler avec lui lors de l'opération.



**Fig. V.6. Modèle de compétence élaboré par Tucker et Cofsky en 1994.**

Tucker et Cofsky représentent le modèle de « *competency* » avec ses cinq composantes dans le schéma que nous reproduisons ci-dessus (Fig. V.6). Il montre la convergence des cinq composantes pour générer la compétence génératrice à son tour des comportements menant à la réalisation de la performance attendue. Nous trouvons cette typologie (savoirs, habiletés, valeurs, traits, motivations) proche du modèle que nous visons et que nous explicitons dans la prochaine section.

#### **V.2.1.3.c. Modèle de McGrew**

Nous terminons notre exposé des modèles de compétence américains par le modèle le plus récent, celui de McGrew (2016) que nous considérons aussi comme le plus proche de notre réflexion. Ce modèle se base entre autres sur les résultats de recherches antérieures citées par



McGrew (2013) selon lesquels les caractéristiques sociale, comportementale, motivationnelle, affective, cognitive et métacognitive sont des variables « proximales »<sup>283</sup> et ont un impact des plus significatifs sur les acquis d'apprentissage de l'apprenant (DiPerna et al., 2002).

Sur cette base, et en associant deux modèles respectivement relatifs à la compétence personnelle (modèle de Greenspan) et à l'aptitude (modèle de Snow adapté à partir du modèle de Corno et al., (2002), McGrew a élaboré son modèle de compétence académique et de motivation (*Model of Academic Competence and Motivation* (MACM), 2016). Ce modèle, comme le montre les figures ci-dessous (Fig. V.7 et Fig. V.8), comprend, si l'on met à part les aptitudes physiques de la personne, trois composantes essentielles de la compétence, à savoir la composante cognitive, la composante conative et la composante affective. Ces composantes dérivent des deux aspects qui se partagent la composante conative. Dans le premier aspect qui porte sur l'intellect, il y a les composantes cognitive et conative, et dans le second aspect relatif à la personnalité, il y a les composantes conative et affective.

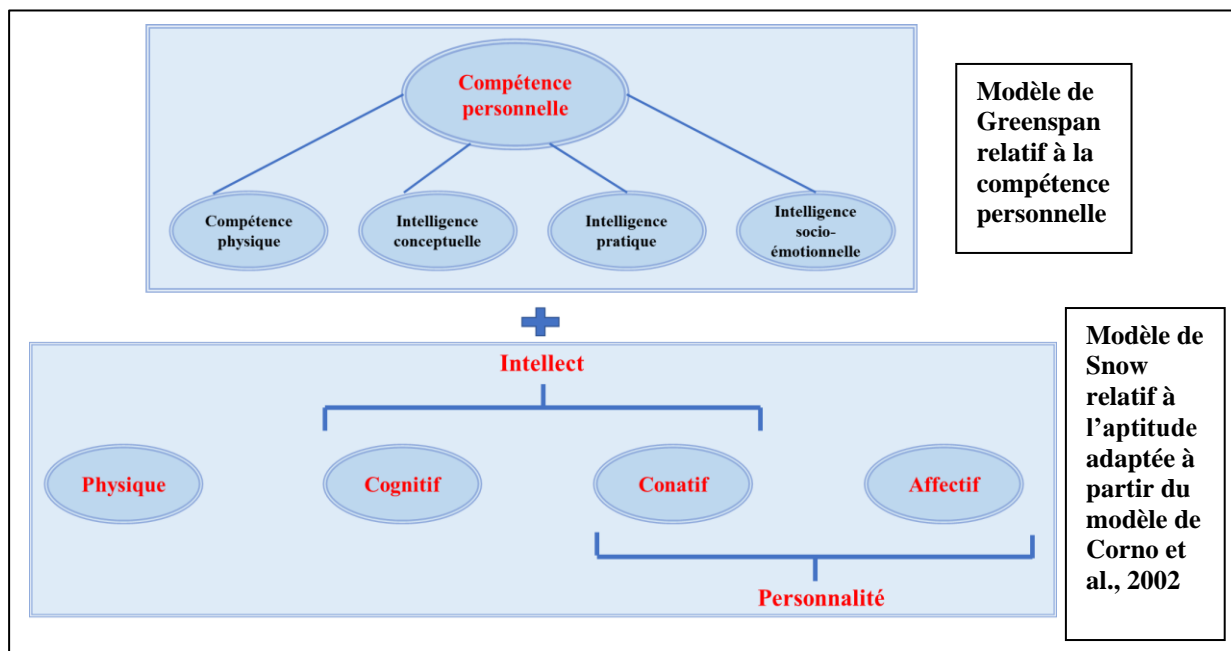


Fig.V.7. Modèle de la compétence personnelle ajouté au modèle d'aptitude.

L'avantage du modèle de McGrew par rapport à ce que nous avons recherché suite à l'analyse du modèle de compétence en Tunisie, est de mettre en exergue les deux composantes cognitive et conative. Et ce, d'une part en explicitant leur composition et en illustrant leur articulation, avec les aptitudes physiques nécessaires pour la majorité des métiers, et d'autre part, en incorporant l'affectivité qui renseigne sur ce que ressent l'apprenant pendant la phase d'apprentissage du métier. Nous allons, dans la section suivante, montrer comment nous nous sommes inspiré, entre autres, de ce dernier modèle, pour mettre au point un modèle de compétence intégrant cognition et conation.

<sup>283</sup> En opposition aux variables « distales » telles que la région, l'établissement de formation, la politique de gestion, les aspects démographiques. Toutes ces variables distales ainsi que les variables « proximales » seront étudiées dans la partie expérimentale.

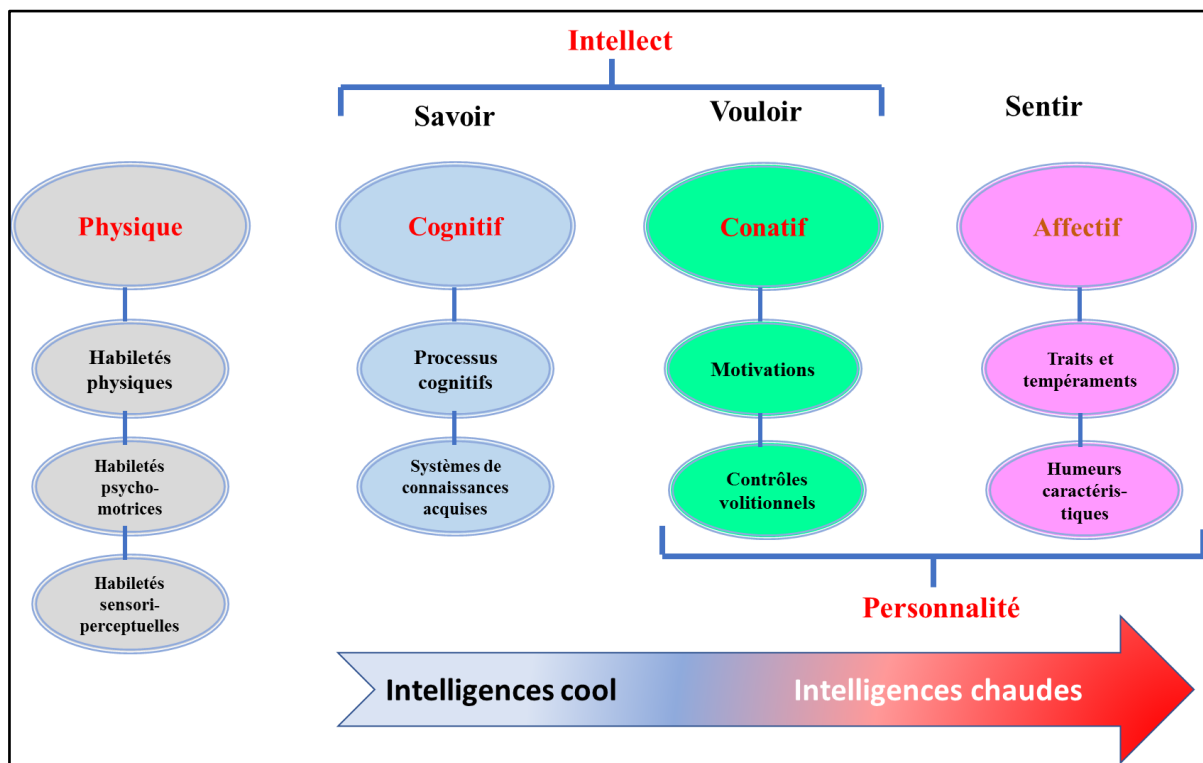


Fig. V.8. Modèle de la compétence académique et de la motivation (MACM), McGrew, 2016.

## V.2.2. Vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation

Cette section centrale de la thèse est réservée à la présentation de notre projet de modèle tunisien de compétence apposé au système de la FP et prenant en considération l'éducation entrepreneuriale. Nous avons mené ce projet en tenant compte des trois conditions suivantes. D'abord, nous nous sommes situés dans le contexte de FP que nous venons d'analyser, caractérisé par une appréhension non stabilisée du concept de compétence qui avait engendré un pseudo-modèle de compétence non communément partagé entre les différentes parties prenantes et non encore implanté (Fig. V.2).

Ensuite, nous avons tenu compte du fait que l'approche par compétences était dominante dans la conception et la réalisation de la formation dans les centres de formation et les entreprises, mais que sa domination commençait à s'affaiblir, notamment depuis l'adhésion du pays aux politiques favorisant le principe d'apprentissage tout au long de la vie et la recherche d'autres approches pédagogiques innovantes. Enfin, nous avons constaté que le cadre national des qualifications (CNQ) n'était pas encore parvenu à être opérationnel et ne pouvait jouer le rôle qui lui incombait. Pour cela, il lui fallait s'articuler avec le modèle de compétence dans une relation de complémentarité et d'assurance qualité des certifications.

Ayant rappelé les conditions qui garantissent l'efficacité d'un modèle de compétence, nous allons maintenant passer en revue les étapes par lesquelles nous sommes passés pour réaliser un

nouveau modèle de compétence pour la FP tunisienne :

- Primo, nous nous sommes appuyé sur l'idée de ce que pouvait être l'action recherchée par un diplômé tunisien de la FP, et l'avons comparée aux modèles présentés ci-avant pour proposer un modèle de compétence intégrant cognition et conation ;
- Secundo, nous avons analysé les principes directeurs de l'action afin d'articuler le modèle de la compétence avec le modèle de l'action.
- Tertio, nous avons traité la composante « cognition » de notre modèle en la confrontant aux variables de comportement que nous avons choisi d'étudier dans la partie expérimentale : compétences professionnelles, littératie et prise de décision.
- Quarto, nous avons traité la composante « conation » de notre modèle visé en la confrontant à la variable d'attitude que nous avons choisi d'étudier dans la partie expérimentale, à travers l'estime de soi.

### **V.2.2.1. Quelle action du diplômé de la FP en Tunisie ? Proposition d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation**

Juridiquement parlant, le diplômé de la FP en Tunisie est censé agir dans son milieu du travail et au sein de la société conformément au profil de sortie stipulé dans le cadre général de référence des diplômés de la FP (CGR)<sup>284</sup> que nous avons évoqué dans le chapitre I et en particulier dans la section (I.5.3.) intitulée « Commentaires à propos du titre 5 relatifs aux référentiels, à l'évaluation et à la certification ». Ce profil de sortie n'est en fait qu'une traduction de l'action humaine, professionnelle et sociale attendue d'une personne ayant obtenu un diplôme parmi ceux positionnés dans la classification nationale des qualifications en Tunisie. Cette action englobe quatre caractéristiques (ou objectifs) exprimées dans les termes du (CGR) comme suit : personne opérationnelle à l'entrée sur le marché du travail, capable de s'intégrer dans la vie professionnelle, capable d'évoluer et d'approfondir ses savoirs professionnels et ayant le sens de la citoyenneté.

La première caractéristique « opérationnalité » est une reprise intégrale ou partielle des résultats d'apprentissage figurant dans la CNQ et relatifs aux descripteurs « complexité », « autonomie » et « responsabilité ». La deuxième caractéristique « intégration » est une reprise partielle du contenu du descripteur « adaptabilité », notamment le contenu portant sur les aptitudes de communication. La troisième caractéristique « évolution » prend en considération l'indicateur du descripteur « adaptabilité » portant sur l'aptitude à continuer à apprendre et lui ajoute des éléments relevant des attitudes tels que le goût de la réussite, la conscience de l'importance de l'optimisation du rendement professionnel pour évoluer dans le métier, l'appréhension des principes sous-jacents aux techniques et aux technologies utilisées, le sens de l'initiative et de la créativité, l'imprégnation des principes généraux de la qualité, la réactivité à l'égard des changements et des situations nouvelles et l'imprégnation de l'entrepreneuriat. La quatrième caractéristique « citoyenneté » est totalement nouvelle par rapport au contenu de la CNQ, mais inspirée des dispositions de la loi 2008-10 notamment dans son article 2<sup>285</sup>.

---

<sup>284</sup> Arrêté du ministre de la formation professionnelle et de l'emploi en date du 2 août 2010.

<sup>285</sup> Voir notre analyse de cet article dans le chapitre I - section (I.5.2.) intitulée « Analyse des dispositions de la loi 2008-10 ».

Outre ces quatre caractéristiques, le CGR stipule que la formation doit comprendre des enseignements généraux pour répondre aux différents objectifs susmentionnés. Ces enseignements généraux sont répartis sur quatre domaines scindés en sous-domaines : langues (arabe, français, anglais), santé (culture d'hygiène et sécurité au travail, éducation physique), droits et devoirs (législation de travail, culture environnementale et maîtrise de l'énergie), culture numérique et esprit d'initiative (culture numérique, culture de l'entreprise et du travail indépendant).

D'un point de vue pratique, nous avons dû vérifier l'application de ces dispositions pour sélectionner les centres de formation de l'échantillon de notre enquête de terrain. D'un point de vue théorique, comme nous l'avons évoqué ci-avant, nous avons adopté comme base de notre réflexion le modèle de McGrew et sa définition de l'action à partir des trois composantes cognition, conation et affectivité. Nous avons également adopté la définition de la conation comme étant la somme des attitudes, des préférences et des valeurs. De là résulte l'influence de ces derniers attributs sur la performance de l'action ou de la tâche à réaliser par la personne. Or, rappelons-le, cette tâche a été réduite par l'équipe tunisienne « au travail dans un contexte donné », c'est-à-dire qu'elle est exclusivement liée au contexte professionnel sans tenir compte des autres aspects conatifs et affectifs. La définition adoptée par l'équipe dans le glossaire de la CNQ (**An.1**), pour la compétence dit qu'elle est un « ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et comportements en vue de réaliser une tâche ou une activité de travail dans un contexte donné. ». Cette définition est plutôt celle de la compétence professionnelle et reste fidèle à ce que produisait l'approche classique de l'APC avant l'apparition des courants qui l'ont fait sortir du béhaviorisme « pur et dur ». Dewey, Piaget, Lewin, Kolb, Argyris et Schön cités par Bourassa et al. (**1999 : p. 55**), « décrivent le processus d'apprentissage selon une conception constructiviste ». Ceci signifie que les transformations, les adaptations, les assimilations et les changements sont tous des événements ou des actions qui se construisent dans le processus d'apprentissage. Aujourd'hui, avec un œil de chercheur et en nous basant sur les modèles analysés ci-avant, nous constatons au moins deux limites à la définition sur laquelle se basent les modèles de compétence tels que celui adopté par l'équipe tunisienne.

- La première limite est interne, c'est-à-dire liée à la cohérence avec les objectifs généraux de la FP stipulés dans la loi 2008-10 et les textes qui en ont découlé comme ceux de la CNQ et du CGR. À titre d'exemple, nous lisons dans ces textes l'objectif d'inculquer aux jeunes l'esprit entrepreneurial que l'on ne trouve pas dans la définition en question. De plus, cette définition ne tient compte que des deux descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement » en oubliant les descripteurs CARA.
- La deuxième limite est externe, puisque le modèle actuel ou pseudo-modèle de compétence n'a pas été actualisé par rapport aux modélisations internationales que nous venons d'exposer et dans lesquels la présence des dimensions conative et affective est cruciale.

À partir de là et à la lumière des inspirations que nous avons puisées dans les différents modèles exposés et analysés ci-avant, nous pensons qu'un modèle de compétence comme le montre la figure ci-dessous (**Fig. V.9**) est susceptible de pallier les deux limites susmentionnées et de jouer pour la première fois d'une assise épistémologique permettant d'une part, de le comparer aux modèles scientifiques existants, et d'autre part, d'étudier son articulation avec les modèles

d'action pour s'assurer davantage de la performance effective recherchée derrière la compétence. C'est cette dernière idée que nous développerons dans la prochaine sous-section. Mais avant de le faire, décrivons d'abord notre modèle et son schéma.

Notre modèle ne rejette pas le béhaviorisme dicté par l'APC adoptée dans le dispositif de la FP en Tunisie, mais il le consolide par une approche constructiviste inspirée particulièrement de Zarifian, c'est pourquoi nous avons prévu une composante « cognition et comportement » en cohérence également avec les deux descripteurs de la CNQ, « savoirs » et « savoir-faire et comportement ».

Du modèle de Mcgrew, nous avons retenu la composante « conation », mais sans avoir besoin d'y rajouter la composante « affectivité » qui renferme dans son modèle les traits de la personne et ses humeurs, parce que nous pensons que ces derniers éléments sont couverts avec ce que nous mettons dans le « paquet » (*package*) de la conation, en l'occurrence l'attitude, les valeurs et les préférences. Tucker et Cofsky réservent également des composantes dans leur modèle pour les traits et les motivations.

Nous nous retrouvons en symbiose avec le schéma du *clearinghouse model* puisque notre modèle présente aussi un empilement de composantes de la compétence à une différence près : la forme, qui pour *clearinghouse* est une pyramide, et pour nous un parallélépipède. Nous avons en effet choisi de ne pas favoriser, en termes de taille, une composante de la compétence par rapport à une autre, sachant que nous traitons de la compétence générique globale à positionner dans un CNC.

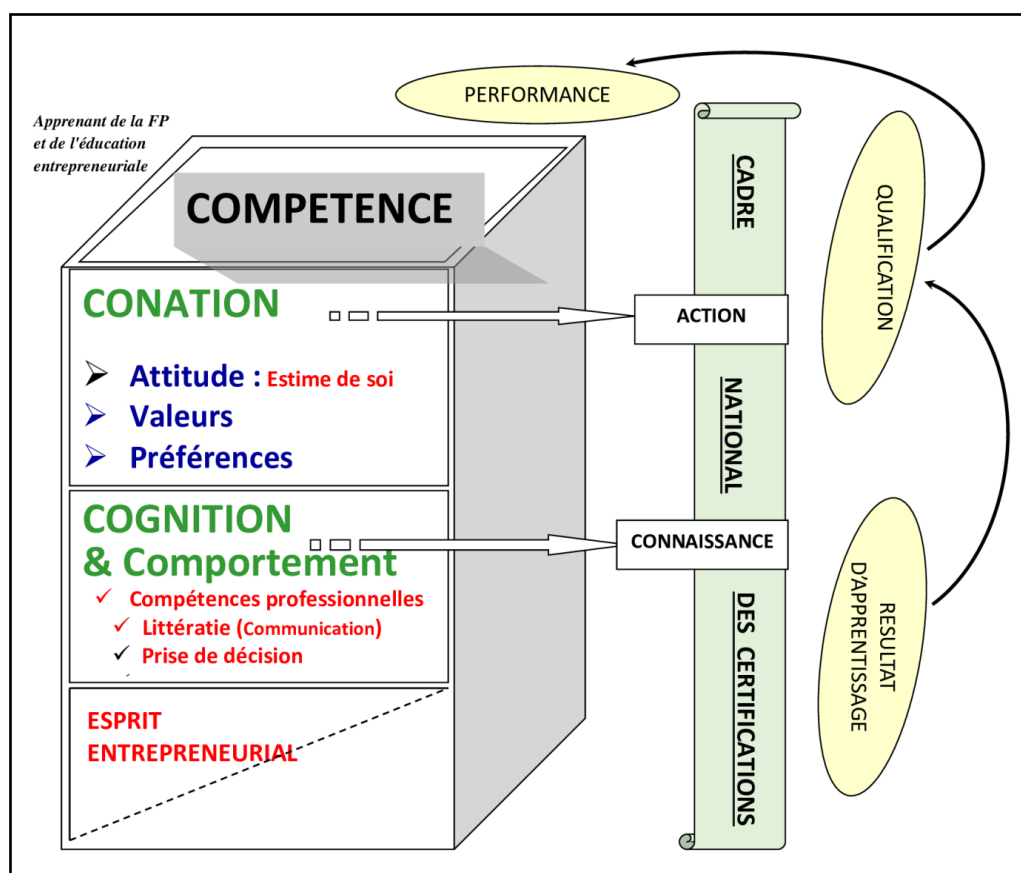


Fig. V.9 : Positionnement du modèle de la compétence par rapport au CNC.

Nous schématisons le tout par deux paquets égaux dont chacun renferme les constituants qui lui appartiennent et pointe avec une flèche sur le résultat qui lui revient : la conation vers l'action et la cognition et comportement vers la connaissance. Ces deux points de chute (l'action et la connaissance) sont représentés par deux rectangles rattachés au CNC pour montrer que ce dernier reflète en quelque sorte l'action attendue de l'apprenant ainsi que le bagage de connaissances qu'il emmagasine.

La dernière composante de notre modèle est relative à l'esprit entrepreneurial que nous n'avons trouvé évoqué d'une manière nette que dans le modèle global de Mulder, ce qui s'explique par son orientation vers l'avenir de l'humanité. Nous reviendrons en détail sur l'esprit entrepreneurial que nous considérons comme le résultat de l'éducation entrepreneuriale dans le prochain chapitre, particulièrement dans le sous-chapitre (VI.4) qui lui est exclusivement réservé. Mais à ce stade de la modélisation, en nous référant notamment au CGR susmentionné, nous avons considéré l'esprit entrepreneurial comme une composante à part. En effet, dans le CGR, l'esprit entrepreneurial est exprimé par l'esprit d'initiative à travers le sous-domaine de la culture de l'entreprise et du travail indépendant. Et comme la compétence globale de l'apprenant est construite lors de sa formation dans une spécialité bien déterminée, sa formation dans le sous-domaine relatif à l'esprit entrepreneurial recouvre des capacités de reconversion et d'autoformation extérieures à la conation et à la cognition. C'est la raison pour laquelle l'esprit entrepreneurial est schématisé par un demi-rectangle avec un trait en pointillé pour faire allusion à sa dépendance ou indépendance par rapport aux autres composantes de la compétence.

In fine, nous avons mis en exergue, hormis l'articulation centrale entre la cognition et la conation et leurs variables respectives estime de soi, et compétences professionnelles, littératie et prise de décision, les autres articulations : compétence/CNC, qualification/résultat d'apprentissage/performance et action/connaissance/compétence.

D'abord, pour la première articulation, la compétence est vue comme une entité globale exprimée d'une façon générique pour être positionnée dans le CNC. L'expression ou formulation des énoncés de la compétence (*competence statements*) sera étudiée dans le prochain chapitre, plus précisément dans la sous-section (VI.3.2.2. Écriture de l'énoncé de la compétence conçue (CD)).

Ensuite, notre schéma offre une lecture ascendante liée à l'individu qui va acquérir les compétences (ou la compétence globale). Ces acquis sont exprimés sous forme de résultats d'apprentissage (RA) et constituent, une fois validés, la qualification de la personne (traduite également par la certification). C'est sur la base de cette qualification que l'individu manifestera sa performance dans le milieu du travail et dans la société.

Enfin, dans ce qui suit, nous nous focalisons sur la dernière articulation action/connaissance/compétence, mais d'une façon plus large en traitant l'articulation entre le modèle de la compétence et le modèle de l'action.

### **V.2.2.2. Articulation du modèle de la compétence avec le modèle de l'action**

Pour étudier l'articulation du modèle de la compétence tel que nous l'avons proposé avec le

modèle de l'action, nous avons eu recours aux modèles d'action d'Argyris (1985) et Bourassa et al. (1999), tout en suivant les deux idées-forces suivantes :

1°) la conation est une composante qui relève des deux modèles, puisqu'elle est par définition l'ensemble des processus psychiques menant à l'action ;

2°) il en va de même pour le comportement, rattaché à la cognition dans notre modèle de compétence et induit des attitudes qui constituent la composante principale de la représentation, laquelle est à son tour un pilier du modèle d'action, comme nous le confirmons dans l'analyse qui suit. De plus, comme nous le verrons ultérieurement, la stratégie en tant que deuxième constituant du modèle d'action aboutit à la fin du processus d'action à des comportements observables.

Si B. Bourassa, D. Ross et F. Serre abordent les modèles d'action dans leur ouvrage *Apprendre de son expérience* c'est que l'apprentissage – et en particulier l'apprentissage par l'expérience – résulte de la combinaison de l'action et de la réflexion : « un apprentissage a lieu à la suite de l'utilisation d'informations accompagnées d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés » (**op.cit. p. 15**).

Dans la FP qui est par excellence un apprentissage par l'expérience, c'est l'action de l'apprenant qui est visée et qui génère la compétence. Il faut donc identifier les caractéristiques de l'action et de son efficacité qui donnent lieu à la performance de la personne dans une situation ou un contexte donné. C'est pourquoi la recherche d'un modèle de compétence cohérent et efficace passe par l'étude théorique des modèles d'action.

#### **V.2.2.2.a. Aperçu sur les modèles d'action**

Avant de citer les types de modèles d'action, rappelons, en guise d'introduction à cette modélisation, les soubassements théoriques relatifs à l'apprentissage et à l'apprentissage par l'action. L'apprentissage se réalise généralement en trois étapes : la perception, l'interaction et l'intégration (**op.cit. p. 16**). La perception interpelle la personne par une situation qui la rend désireuse et curieuse de la comprendre, et pour ce faire, elle se sert entre autres de la collecte des informations et de leur interprétation. L'interaction rentre dans le vif de l'action et du traitement des données. Elle recouvre l'essai, la vérification, le test, l'erreur et la correction de l'erreur. L'intégration est l'expérience appropriée par la personne après réflexion. Bourassa et al. disent qu'« intégrer, soit la troisième étape du processus d'apprentissage, signifie que la personne fait siennes les informations issues des opérations précédentes qui engendrent une connaissance, une naissance avec... » (**op.cit. p. 17**). Ils ajoutent que l'action est un moyen pour apprendre : « c'est dans l'action, par l'utilisation qu'on en fait, qu'on mémorise de l'information. » (**op.cit. p. 18**).

C'est pourquoi l'apprentissage par l'action est défini par Bourassa et al. (1999) par le fait « qu'une personne n'apprend qu'en faisant ou en changeant quelque chose » (**op.cit. p. 19**), idée déjà défendue par les pionniers de la recherche sur la FP : « Argyris et Shön affirment que l'apprentissage de la pratique professionnelle ne peut se faire que dans l'action et sur l'action par la réflexion. » (**op.cit. p. 48**). Ils affirment sur la base de leur analyse des résultats de recherche d'Argyris et Schön qu'il y a une relation organique entre l'apprentissage d'une théorie de l'action et le développement des habiletés de la personne, et que le fil conducteur

entre les deux est les connaissances.

D'après nous, la problématique qui empêche la diffusion des théories de l'action auprès des praticiens ou des professionnels est qu'ils n'identifient pas toujours celles qu'ils produisent ou même sont totalement inconscients de leur existence. Bien sûr, il serait préférable qu'ils les connaissent pour pouvoir y recourir à chaque nouvelle action et les améliorer le cas échéant pour être efficace et atteindre leur but. Nous reviendrons dans la partie expérimentale, en particulier dans nos entretiens avec les apprenants, sur ces « théories d'action » auxquelles les encadreurs de stage ou les tuteurs des apprenants font appel pour la réalisation des tâches professionnelles et dont Bourassa et al. montrent l'importance :

« Ils apprennent à faire une réflexion, non plus seulement dans l'action, mais sur leur action, afin de découvrir les principes directeurs sous-jacents et tacites de leur théorie de l'action. Ils peuvent alors prendre une distance critique par rapport à ces principes et les modifier en fonction de la réalité. » (op.cit. pp. 48- 49).

Cette description montre que l'apprentissage par l'action se produit soit sur l'action suite à une réflexion de la personne sur ce qu'elle a fait, soit dans l'action lorsqu'elle réfléchit tout en agissant, preuve « que les praticiens possèdent des connaissances enracinées dans leurs actions (knowing-in-action). », (Schön (1983) repris par Bourassa et al. (op.cit. p. 50)).

Terminons par les deux grands modèles déduits par Bourassa et al. des travaux d'Argyris et Schön :

« Le premier modèle repose sur les quatre principes directeurs suivants :

1. Atteindre ses buts personnels en contrôlant la réalité de façon unilatérale.
2. Maximiser les victoires et minimiser les défaites.
3. Minimiser l'expression des sentiments négatifs.
4. Être raisonnable.

Le deuxième modèle proposé en remplacement du premier modèle lorsque celui-ci se révèle inefficace, repose sur les trois principes directeurs suivants :

1. Partager l'information et la valider auprès de son interlocuteur.
2. Favoriser des choix libres et éclairés avec l'autre partie.
3. S'engager dans la réalisation des options choisies de part et d'autre. » (op.cit. p. 50).

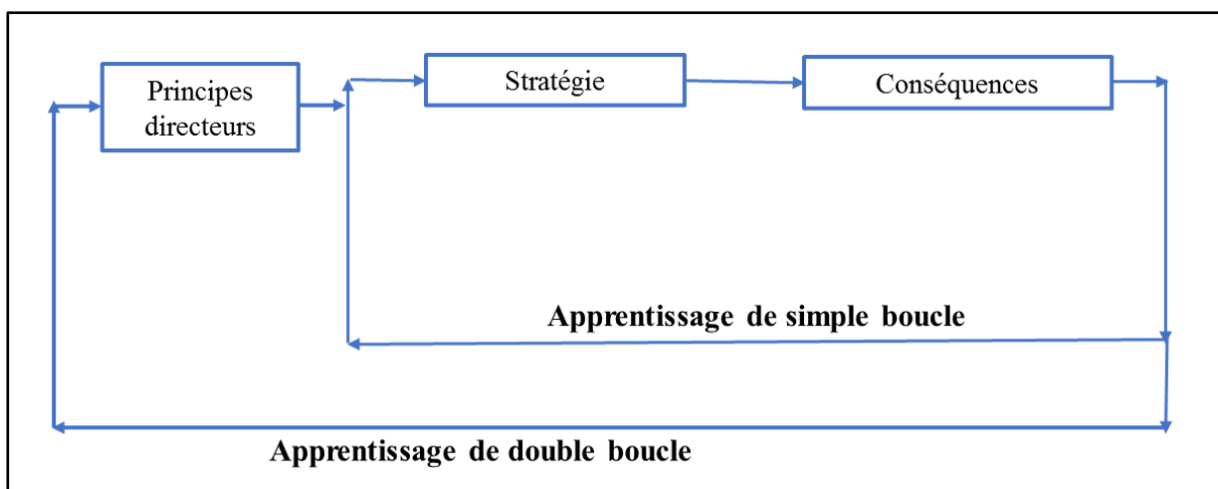


Fig. V.10. Boucles d'apprentissage simple et double d'après Argyris (1993 : p. 50) ; cité dans Bourassa et al., 1999 : p. 52.



Le premier correspond à l'apprentissage de simple boucle le second à celui de double boucle. Ils ont été repris par Bourassa et al. (Fig. V.10) pour construire leurs propres modèles d'action que nous présentons ci-après.

Bourassa et al. disent que

« d'une manière générale, nous pouvons définir les modèles d'action comme des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage. » (op.cit. p. 60).

Quel que soit le modèle d'action envisagé, ce sont des principes directeurs qui gouvernent l'action et constituent des théories d'action dont la personne n'est pas toujours consciente. Les auteurs représentent ces théories d'action dans un premier schéma qui reflète la structure et la dynamique d'un modèle d'action (Fig. V.11) (op.cit. p. 61).

Dans ce schéma, le modèle d'action est situé entre la dimension intime (liée à la personne) et la dimension publique. Les auteurs y représentent la boucle simple d'apprentissage qui permet d'accomplir une action en suivant les étapes représentation, intention et stratégie sans avoir besoin de revenir aux principes directeurs de l'action.

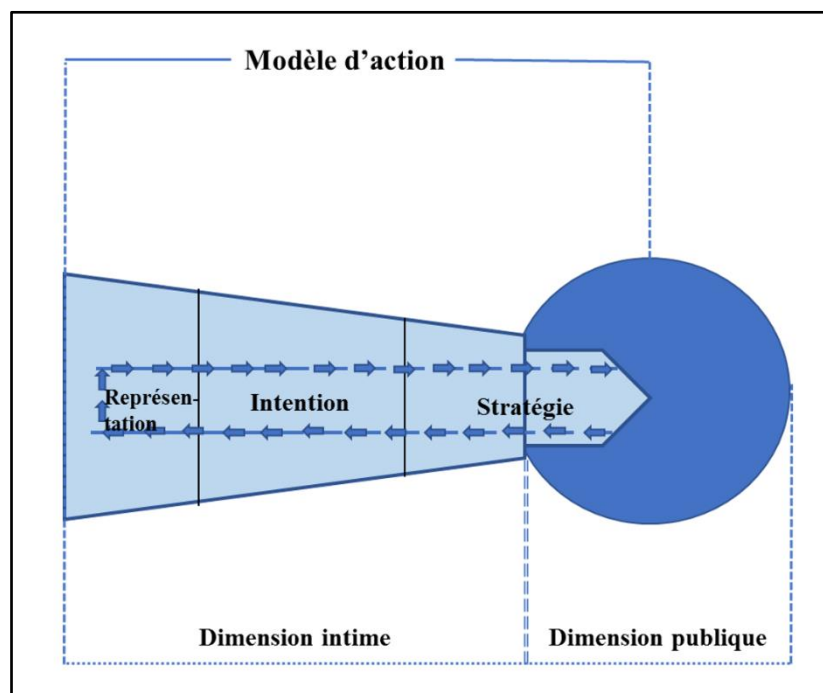


Fig. V.11 : Structure et dynamique d'un modèle d'action en boucle simple.

Puis, dans un second schéma (Fig. V.12) (op.cit. p. 100), les auteurs montrent que l'action ne peut être accomplie seulement selon une boucle simple, mais passe aussi par des boucles doubles qui interpellent des niveaux de réflexion dans et sur l'action.

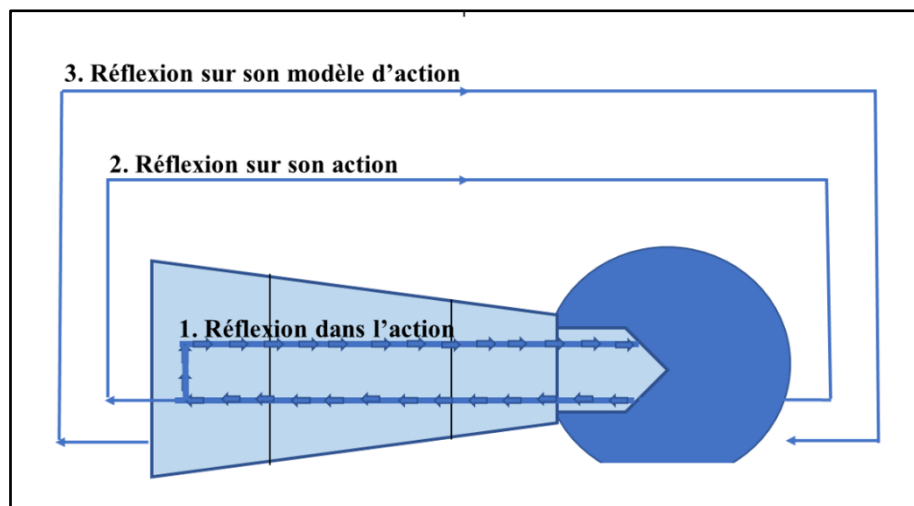


Fig. V.12 : Structure et dynamique d'un modèle d'action en boucle double.

Dans ce schéma, à l'encontre du premier, il y a un retour sur les principes directeurs de l'action. Ce retour se manifeste par des réflexions sous forme de remises en cause, dans l'action, sur l'action et sur le modèle d'action.

Ceci renforce le rôle du modèle de compétence, dont nous parlerons dans le prochain chapitre, comme pilier du processus d'apprentissage dans la mesure où il favorise la compréhension des théories d'action et l'efficacité de la formation. Dans ce qui suit, nous mettrons en exergue seulement l'articulation du modèle de compétence avec le modèle d'action à travers les principes directeurs de l'action résumés par les trois constituants « représentation », « intention » et « stratégie ».

#### V.2.2.2.b. Articulation entre les modèles de compétence et d'action à travers les principes directeurs de l'action

L'articulation entre le modèle de compétence tel que nous l'avons conçu et le modèle d'action tel que défini par Bourassa et al., passe par la confrontation entre les composantes de la compétence et les principes directeurs de l'action.

Commençons par la représentation de la réalité pour agir. Nous la favorisons par les attitudes et les valeurs car, mieux la personne est préparée à avoir ce potentiel conatif en plus de ce qu'elle emmagasine comme connaissances, mieux elle pourra se représenter la situation dans laquelle elle se trouve face à un problème. En effet, « selon Abric (1993), *"la représentation est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation"* » (op.cit. p. 188).

Poursuivons par l'intention qui consiste en l'élaboration des scénarios d'intervention dans la situation donnée. Elle appelle des aptitudes cognitives pour réfléchir sur la façon d'agir. Mais elle est sous-tendue également par une volonté, des motivations et des émotions, ce qui fait intervenir les aspects conatif et affectif. Dans notre modèle de compétence, nous concentrons ces derniers aspects dans la seule composante « conation ». De l'intention dans l'action Bourassa et al. disent : « qu'elle soit consciente ou inconsciente, impulsive ou finement étudiée, l'action est de toute façon intentionnelle. » (op.cit. p. 70). En outre, ils font la distinction entre

les intentions professées « (celles que le praticien croit être à la base de ses actions) et les intentions pratiquées (celles qui influencent vraiment son action). » (**op.cit. p. 72**).

Enfin, la stratégie d'intervention se manifeste particulièrement par les comportements qui sont dans notre modèle de compétence étroitement liés à la cognition. Notre conception de la liaison cognition et comportement se trouve confirmée par cette citation de Bourassa et al. : « la stratégie est l'aboutissement d'un traitement de l'information et des émotions qui se convertit en comportement observable. » (**op.cit. p. 73**). Dans ce comportement, il y a toujours une décision qui est prise suite à une évaluation de préférences, comme le dit Morin (1990) cité par Bourassa et al., l'action est stratégique et elle est toujours « une décision, un choix, mais c'est aussi un pari. », (**op.cit. p. 105**).

Avant de clôturer cette étude de la relation entre compétence et action, rappelons que cette dernière se manifeste généralement dans une activité de travail à travers des tâches professionnelles. Mais ceci n'empêche pas que des professionnels qui possèdent la même compétence et partagent la même situation de travail aient des principes d'action différents. Yves Clot a montré en utilisant la clinique de l'activité, en particulier par une méthode d'auto-confrontation dialogique croisée entre des professionnels exerçant dans la même situation de travail – par exemple des facteurs dans un bureau de la poste, (**Clot, 2004**) – que non seulement les représentations qu'ils ont sur l'action à mener, mais aussi leurs stratégies d'intervention ne sont pas les mêmes. Donc, si nous nous référons à Clot, l'ensemble des modèles théoriques de la compétence pourrait être remis en cause si l'analyse de l'activité de travail ne dépassait pas la seule analyse des invariants de l'action et de ses schèmes pour « étudier les organisateurs et l'organisation de la transformation de l'activité » (**op.cit. p. 31**). Nous y reviendrons dans le chapitre VI précisément dans la rubrique (VI.1.2.1.f. Analyse du travail selon Pastré et didactique professionnelle). À ce stade, notre raisonnement est basé sur un travail d'analyse de l'activité, supposé déjà élaboré en amont de l'étape de conception du modèle de compétence.

Nous estimons que cette confrontation entre les modèles de compétence et d'action, a renforcé la validité de la typologie du modèle de compétence que nous proposons, cette typologie constituée des deux composantes principales « cognition et comportement » et « conation ». Nous allons dans les sous-sections suivantes analyser chacune de ces composantes à travers ses sous-composantes ou variables assignées, compétences professionnelles, littératie (communication) et prise de décision pour la première, et attitude (estime de soi) pour la seconde. Nous réservons la composante « esprit entrepreneurial » que nous avons traitée d'une façon séparée sans qu'elle soit bien évidemment indépendante des deux composantes susmentionnées.

### **V.2.2.3. Cognition et variables de comportement : compétences professionnelles, littératie et prise de décision**

Dans ce qui suit, nous proposons une lecture simplifiée du premier bloc de notre modèle de compétence qui consiste à étudier la composante « cognition » sans avoir besoin de lui joindre la précision « comportement » car nous l'étudions d'emblée à travers les variables de comportement, en l'occurrence les compétences professionnelles que la personne mobilise dans une situation de travail, la littératie qui reflète les compétences communicationnelles, et la prise de décision qui boucle le processus de l'action comme nous venons de le montrer. Voici

comment nous définissons chacune des variables et la pertinence de son utilisation dans l'analyse du modèle :

- La variable « compétences professionnelles correspond aux compétences métier qui caractérisent le cœur du métier, cible de la spécialité de formation. Nous ne pouvons imaginer un diplômé dans une spécialité quelconque ne maîtrisant pas cette catégorie de compétences sans que sa qualification soit remise en cause. Cette variable fait partie de la composante « cognition » car elle traduit spécifiquement l'ensemble des « savoirs », « savoir-faire et comportements » inhérents à l'exercice d'un métier déterminé.
- La variable « littératie » est une sous-composante cruciale dans l'apprentissage de nos jours, comme l'a indiqué Mulder (2019) cité ci-avant. Elle porte sur les compétences de communication à l'oral et à l'écrit dans les trois langues arabe, français et anglais. Elle a été complétée dans notre étude expérimentale que nous aborderons dans la partie suivante, par la « numératie » et les « capacités en technologie de l'information et de la communication ».
- La variable « prise de décision » : est une variable qui est un indicateur particulièrement fiable de l'efficacité du modèle de compétence car elle reflète le résultat de tout le processus d'apprentissage, c'est-à-dire de l'action et de la réflexion de la personne. Elle a été qualifiée par Masmoudi et Naceur (2010) de cheminement « du percept à la décision ». Par conséquent, la prise de décision renvoie directement à la performance de la personne dans la réalisation d'une tâche dans une situation donnée.

#### **V.2.2.4. Conation et variable d'attitude : estime de soi**

Notre lecture simplifiée du second bloc de notre modèle de compétence, consiste à étudier la composante « conation » en mettant particulièrement en exergue la sous-composante « attitude », à travers la variable « estime de soi ». Ceci n'empêche pas que les autres sous-composantes « valeurs » et « préférences » aient une influence sur l'action de la personne et par voie de conséquence sur la compétence, mais à ce stade nous nous focalisons uniquement sur la variable la plus décisive. En effet, l'estime de soi ou encore image de soi ou confiance en soi reflète en grande partie la représentation que la personne a d'elle-même, ce qui induit la représentation de la situation à laquelle elle fait face, et la réflexion sur la façon dont elle doit s'y prendre pour atteindre son but. Nous analyserons en détail cette variable dans la partie expérimentale en nous référant notamment à l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg.

En résumé, nous avons présenté l'assise théorique des variables réunies par notre modèle de compétence en mettant en exergue leur articulation avec les principes directeurs de l'action car nous visons ce que Zarifian appelle le sujet agissant. C'est sur ce sujet, l'apprenant de la FP en Tunisie, que nous avons fondé notre étude expérimentale qui comprend essentiellement des entretiens et des questionnaires portant sur une série de variables proximales et distales dont celles issues directement de notre modèle plus celle relatives aux descripteurs de la CNQ. Mais, avant de décrire ce travail de terrain dans la troisième partie de la thèse, nous clôturerons notre cadre théorique par un dernier chapitre portant sur la mise en interaction du pseudo-modèle actuel de compétence avec toutes les phases du processus global de formation.

### V.3. Conclusion

Le partage de la conception de la compétence au sein d'un dispositif de formation est primordial. En effet, d'une part la notion de compétence est de nature complexe et induit des différences dans son appréhension et son utilisation, ce qui oblige les différentes parties prenantes à rechercher des socles communs qui assurent une compréhension consensuelle ; d'autre part, aujourd'hui, comme dit Le Boterf (2019), il y a une dualité dans l'approche de la compétence, appréhendée tantôt comme ressource comprenant plusieurs attributs, tantôt comme un processus qui produit une personne compétente. Nous nous situons, comme nous l'avons montré tout au long de ce chapitre, du côté de l'appréhension de la compétence comme ressource et mettons la typologie de la compétence au service de la régulation de l'ensemble du système de DRH et, en particulier, de la FP à travers la mise en place d'un CNC.

C'est à partir de ce dernier objectif que nous avons défini le concept de compétence et que, par la suite, nous avons proposé de substituer au pseudo-modèle qui oscille entre un ensemble de connaissances et d'habiletés et un triplet de savoirs, savoir-faire et savoir-être existant actuellement en Tunisie un nouveau modèle de compétence. Notre travail terminologique et sémantique sur la notion de compétence a consisté en un balayage international de son appréhension allant de l'espace francophone à l'espace anglophone en passant par le germanophone, et prenant en compte l'influence culturelle de certains pays appartenant à ces espaces sur les démarches tunisiennes de gestion, de conception et d'utilisation des compétences. Nous sommes également revenu sur la nuance entre les concepts anglais de « *competence* » et « *competency* » qui n'a pas trouvé de couverture lexicale équivalente en arabe et en français, ce qui a généré la différenciation des deux concepts au point qu'on peut y voir la cause, à l'échelle européenne, de la révision prématurée du CEC moins d'une dizaine d'années après son entrée en vigueur.

Nous avons souligné, à propos de la démarche conceptuelle, que la typologie que nous avons adoptée pour notre modèle de compétence favorise, comme on va le voir, la décomposition de la compétence à des fins de positionnement des qualifications dans le CNC. Cette décomposition s'appuie sur les éléments des composantes cognitive et conative ainsi que sur la composante esprit entrepreneurial. Nous l'avons confrontée aux descripteurs actuels de la CNQ (CARA, savoirs et savoir-faire et comportement) dans le but de tester le degré de cohérence de notre modèle avec la CNQ au sein d'une vision globale du système de la FP en Tunisie. Nous estimons que la modélisation que nous avons réalisée a le double avantage de répondre au contexte national que nous avons mis en exergue et d'être en symbiose avec des modèles internationaux tels que les modèles de Zarifian (2001) et de McGrew (2016).

Après avoir décrit dans le chapitre IV relatif au CNC et le présent chapitre V portant sur la compétence en termes de concepts et modèles, l'élaboration des deux principaux axes du cadre théorique de notre thèse, nous allons aborder dans le chapitre VI, la mise en place de son assise théorique, constituée par l'interaction des axes concernés dans le fonctionnement du dispositif de la FP. Il s'agira, dans ce dernier chapitre de la deuxième partie réservée au cadrage théorique de la thèse, d'analyser le travail de la « machine formation ». Cette analyse portera sur l'ensemble du processus de formation, depuis l'identification des besoins en compétences

jusqu'à la mise en œuvre de la formation en passant par la phase de conception qui comprend en particulier l'élaboration des programmes de formation sur la base du modèle de compétence adopté.

## V.4. Bibliographie du Chapitre V

- Abric, J.C. (1993).** L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jobelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.
- Allais, S., Young, M. (2009).** "Conceptualizing the role of qualifications in education reform". In ILO-Skills and Employability Department, Allais, S., Raffe, D., Young, M. *Researching NQFs: Some conceptual issues* (p. 5-22), « Employment Sector-Employment working paper N°.44-2009».
- Argyris, C. (1985).** *Strategy, change, and defensive routines*, New York, NJ Harper Business.
- Bahl, A., Dietzen, A. (2019).** (Ed.), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019.
- Bohlinger, S. (2008).** Les compétences au cœur du cadre européen des certifications. *Revue européenne de formation professionnelle*, N°42/43 – 2007/3, 2008/1-ISSN 1977-0251.
- Boudreault, H. (2009).** « La compétence professionnelle ». <https://didapro.me/2009/07/06/la-compete-nc-nc-professionnelle/> consulté le 19 avril 2020.
- Boudreault, H. (2015).** De l'âge du faire à l'âge de l'être. <https://didapro.me/2015/01/31/de-lage-du-faire-a-lage-de-letre/> consulté le 20 août 2020.
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999).** *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec, 1999
- Bruxelles Formation. (2013).** Glossaire des concepts pédagogiques : Approche Par Compétences, développement des produits de formation. <http://www.bruxellesformation.be/uploads/pdf/Divers/Glossaire%20Concepts%20p%C3%A9dagogiques%20APC%20mai%202013.pdf> consulté le 20 août 2020.
- Bunk, G.P. (1994).** Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 8-14.
- CE. (2017).** Recommandation du Conseil du 22 mai 2017 concernant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et annulant la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=ES) consulté le 30 octobre 2019.
- CEDEFOP, Winterton, J., Le Deist, D, String Fellow, E. (2006).** *Typology of knowledge, skills, and competences: clarification of the concept and prototype*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3048\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf) consulté le 30 octobre 2019.
- Chakroun, B., UNESCO, Kostakis.G., CEDEFOP. (2017).** Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017 volume 1 thematic chapters.

**Chouhan, V.S., & Srivastava, S. (2014).** “Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey”. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*. e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 16, Issue 1. Ver. I (Jan. 2014), p. 14-22.

**Clot, Y. (2004).** « Action et connaissance en clinique de l’activité ». @ctivités, Volume 1, Numéro 1. Avril 2004, p. 23-33. DOI 10.4000/activites.1145.

**Commission européenne. (2008).** Le cadre européen des certifications pour l’éducation et la formation tout au long de la vie (CEC).

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> consulté le 30 octobre 2019.

**Corno, L. et al. (2002).** *Remaking the Concept of Aptitude : Extending the Legacy of Richard E. Snow*. Educational Psychology Series, 1st Edition.

**Coulet, J.C. (2011).** « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ». *Le travail humain*. 2011/1 (Vol. 74), p. 1-30. DOI 10.3917/th.741.0001.

**Da Silva Castro, J., Pekeč, K., Mihajlović, D. (2016).** *Andragoške studije*, issn 0354–5415, Institut za pedagogiju i andragogiju; Pregledni članak, doi:10.5937/andstud1602057D

**De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1989).** *Le Guide du Formateur*. Bruxelles : De Boeck.

**D’Iribarne. P. (1992).** « Culture française et innovation technique ». In Bernard. P.J et al. *Culture d’entreprise et innovation*, CNRS Editions « Recherche et entreprises », 1992, p. 299-308.

**DiPerna, J.C., Volpe Stephen, J., Elliott, N. (2002).** “A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades”. *Journal of School Psychology*, Vol. 43, Iss. 5, November 2005, pp. 379-392.

**Dolz, J., Ollagnier, E. (2002).** « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ». In Dolz, J., Ollagnier, E. (2002). *L’énigme de la compétence en éducation*, (p. 7-24), Raisons éducatives, 1999/1-2. Paris, De Boeck & Larcier. 226 pages.

**Droz, J.P. (2008).** Le développement des compétences dans un dispositif hybride de formation, selon les approches praxéologique et située des compétences. Master ingénierie et conseil en formation, université de Rouen.

[http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires\\_masterICF/textes/T\\_DROZ.pdf](http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_masterICF/textes/T_DROZ.pdf) consulté le 30 octobre 2019.

**Dubois, D. (Ed.) (1998).** *The competency casebook*. Amherst, MA : HRD, & Silver Spring MD : International Society for Performance Improvement.

**Dussault, J (1988).** *Cadre technique d’élaboration des programmes de formation professionnelle*. Ministère de l’éducation (MEQ), Direction générale de la formation professionnelle.

**ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017a).** *Final report, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF*, Republic of Serbia, January 2017. 34 p.



- ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017b).** *Annexes, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF*, Republic of Serbia, January 2017. 256 p.
- Gilbert, T.F. (1996).** *Human Competence*. Silver Spring, MD : International Society for Performance Improvement.
- GIZ, Groupe de Travail (2008).** *Glossaire GIZ* (document de travail).
- Goelzer, H., Legrand, H. (1999).** *Dictionnaire latin-français avec 8 cartes et plans*, Garnier-Flammarion, 1999 ([ISBN 978-2-080-70123-7](#) et [2080701231](#))
- Hatchuell, A, Weil, B. (1992).** *L'Expert et le système. Économica*, 1992.
- La Bruyère, J. (1696).** *Les caractères*. Larousse, Paris, 2010. ISBN 978-2-03-585073-7.
- Le Boterf, G. (1997).** *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2000).** *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation, 2000.
- Le Boterf, G. (2017).** Agir en professionnel compétent et avec éthique, *Éthique publique*, Vol. 19, N° 1, 2017, *Former à la compétence éthique : un défi ou une impasse ? Peut-on enseigner la compétence éthique ?* <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934> consulté le 12 octobre 2020.
- Le Boterf, G. (2019).** « Entretien avec Guy Le Boterf ». Publié par Guy Le Boterf. 7 mars 2019. Publié dans *Compétences*.  
<http://www.magrh.reconquete-rh.org/index.php/articles/carrieres/76-leboterf> consulté le 12 octobre 2020.
- Leplat, J. (1997).** *Regards sur l'activité en situation de travail*, PUF, 1997.
- Masmoudi, S., Naceur, A. (2010).** (Eds.) *Du percept à la décision : Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. De Boeck, 2010.
- McGrew, K. (2007a).** Table 1 - List of MACM characteristics, document disponible sur le lien: <http://www.iapsych.com/acmcewok/Table1ListofMACMcharacteristics.html>, consulté le 20 août 2020.
- McGrew, K. (2007b).** Table 2 - MACM Foundations and Definitions, document disponible sur le lien:  
<http://www.iapsych.com/acmcewok/Table2-MACMFoundationsandDefinitions.html>, consulté le 20 août 2020.
- McGrew, K. (2013).** The Motivation and Academic Competence (MACM) Commitment Pathway to Learning Model: Crossing the Rubicon to Learning Action. *MindHub™ Pub # 1*, rapport disponible sur le lien: DOI: 10.13140/RG.2.1.2561.9446.  
[https://www.researchgate.net/publication/305391325\\_The\\_Motivation\\_and\\_Academic\\_Competence\\_MACM\\_Commitment\\_Pathway\\_to\\_Learning\\_Model\\_Crossing\\_the\\_Rubicon\\_to\\_Learning\\_Action\\_MindHub\\_Pub\\_1](https://www.researchgate.net/publication/305391325_The_Motivation_and_Academic_Competence_MACM_Commitment_Pathway_to_Learning_Model_Crossing_the_Rubicon_to_Learning_Action_MindHub_Pub_1) consulté le 20 août 2020.
- McGrew, K. (2016).** Beyond Cognitive Abilities: An Integrative Model of Learning-related Personal Competences and Aptitude Trait Complexes. *Institute for Applied Psychometrics &*

University of Minnesota, présentation power point disponible sur le lien: <https://fr.slideshare.net/iapsych/beyond-cognitive-abilities-an-integrative-model-of-learningrelated-personal-competencies-and-aptitude-trait-complexes> consulté le 20 août 2020.

**MEF. (2007).** Rapport de la Peer Review écrit par l'expert Michel Feutrie Version modifiée (légèrement modifiée par des membres du GTN) en octobre 2007.

**MEF, (2008). (DGNE), Groupe Technique.** *Glossaire CNQ-Tunisie.* version 09.05.2008 (document de travail).

**Merle. V, Bertrand. O. (1993).** « Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe : instruments et enjeux ». *Formation emploi* n°43-1993.

**Monchatre, S. (2008).** « L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec ». *Net. Doc*, No 36 – Céreq, Février 2008.

**Morin, E. (1990).** *Introduction à la pensée complexe.* Paris : ESF, cité dans Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience.* Presses de l'Université du Québec, 1999.

**Mulder, M. (2007).** « Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue ». *Revue européenne de formation professionnelle*, No 40 – 2007/1 – ISSN 1977-0251

**Mulder, M. (2019).** "The Global Need for Competence: Competence-based VET and Implications for Policy and Practice". In Bahl, A., Dietzen, A. (2019). (Ed.), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education.* (pp. 44-65). A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019.

**Naceur, A. (2006).** Cours sur « la pédagogie cognitive », université de Tunis, ISEFC, année universitaire 2006-2007, 63 pages.

**OIT. (2010).** The basics of vocational assessment: A tool for finding the right match between people with disabilities and occupations. <https://docplayer.net/18298017-The-basics-of-vocational-assessment-a-tool-for-finding-the-right-match-between-people-with-disabilities-and-occupations.html> consulté le 20 août 2020.

**Ollagnier, E. (2000).** « Les pièges de la compétence en formation d'adultes ». In Dolz, J., Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*, p. 183-201, Raisons éducatives, 1999/1-2. Paris: De Boeck & Larcier. 226 pages.

**Parlier, M. (2006).** In Simon, V. (2016). *La construction des compétences des cadres de santé : comment mettre en lumière les connaissances d'expérience, les transférer, les capitaliser et les mutualiser.* (Mémoire de maîtrise, École d'enseignement et de promotion sociale de la communauté Française de Tournai, Belgique, 2015-2016), p. 43-44.

**Pastré. P. (2004).** « Les compétences professionnelles et leur développement ». *La revue de la CFDT, Falzon Pierre (dir.).- Ergonomie.-* Paris : Puf, 2004.- pp. 213-231.

**Pastré. P, Mayen. P, Vergnaud. G (2006).** « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie* n°154 janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 octobre 2019.

**Paquette, G. (1996).** « La modélisation par objets typés - une méthode de représentation pour les systèmes d'apprentissage et d'aide à la tâche ». *Revue Sciences et techniques éducatives* 3, 1 1996.- pp. 9-42.

**Piaget, J. (1974).** *Réussir et comprendre*, PUF, 1974.

**Planche, A. (2012).** *L'imposture scolaire : la destruction organisée de notre système éducatif par la doctrine des (in)compétences*. PU Bordeaux. 253 p.

**Roegiers, X. (1999).** « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », Forum-pédagogies, mars 1999, 24-31.

**Roegiers, X. (2015).** Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences, Réflexion n°4 sur *Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage*, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

**Rousseau, J.J. (1762).** *Émile ou de l'éducation*. Le monde Flammarion, Paris, 2009. ISBN 978-2-0812-2689-0.

**Rufin, F. (2007).** Une définition de la compétence professionnelle.

<https://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Une-definition-de-la-competece>  
consulté le 30 octobre 2019.

**Schön, D.A. (1983).** *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY: Basic Book.

**Stroobants, M. (2002).** « La qualification ou comment s'en débarrasser ». In : Dolz, J., Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 61-73), Raisons éducatives, 1999/1-2. Paris: De Boeck & Larcier. 226 pages.

**Teodorescu, T., Binder, C. (2004).** “Competence : what is matters?“. *Performance Improvement*, vol. 43, no. 8, Septembre 2004.

**Teodorescu, T. (2006).** “Competence versus competency: What is the Difference? “. *Wiley InterScience*, *Performance Improvement*, vol. 45, no. 10, pages 27-30 Nov/Dec 2006. DOI:10.1002/pfi.027

**Tucker, S., & Cofsky K. (1994).** *Competency-Based Pay on a Banding Platform*. *ACA Journal*, 3 (1).

**Van Merriënboer, J.J.G. (1997).** *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology, 1997.

**Vergnaud, G. (1996).** Au fond de l'action, la conceptualisation. in J.-M. Barbier (sous la dir.de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

**Vergnaud, G., Récopé, M. (2000).** « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». *Psychologie française*, 45, 1, 35-50.

**Zarifian, P. (2001).** *Le modèle de la compétence*. Reuil-Malmaison : Éd. Liaisons, 2001. Print. Entreprises & Carrières.

Wikipedia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Conation>

Dictionary, [http:// www.dictionary.com](http://www.dictionary.com)

Thesaurus, [http:// www.thesaurus.com](http://www.thesaurus.com)

Oxford dictionary, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/cognition>

Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognition/17005>

# Chapitre VI

## Le triangle de la formation

Nous avons débuté l'étude de notre objet de recherche par la présentation de la réalité de la FP en Tunisie avec un œil de praticien et de chercheur, ce qui nous a permis d'estimer par l'observation que ce qui est prescrit par la loi est encore loin d'être appliqué sur le terrain. D'ailleurs, l'analyse théorique des deux composantes principales de notre recherche, en l'occurrence le CNC dans le chapitre IV et le modèle de compétence dans le chapitre V, a confirmé l'écart entre la réalité de la mise en œuvre des outils, des modèles et des mécanismes et leur conception. À l'évidence, la CNQ élaborée et publiée en 2009 n'a pas encore joué le rôle qu'il lui avait été assigné, et le modèle actuel de compétence, comme nous l'avons démontré, n'est qu'un pseudo-modèle qui n'a pas réussi à dynamiser formation.

Suite à ce constat, nous nous sommes donné pour but d'élaborer un modèle de compétence intégrant cognition et conation. Ce modèle devrait constituer un catalyseur pour le processus global de la formation afin d'assurer sa cohérence avec le CNC. Et comme nous l'avons détaillé dans les chapitres II et IV, son élaboration devra se faire avec la participation de l'apprenant, acteur occulté par toutes les approches que nous avons présentées dans la revue de littérature du chapitre IV.

Dans la suite logique de l'exposé de notre recherche, nous clôturons la présentation de notre cadre théorique en confrontant le modèle de compétence que nous avons proposé de substituer au pseudo-modèle actuel aux trois phases du processus global de formation. Ces dernières sont la phase de détermination des attentes du milieu du travail en compétences et qualifications, la phase de conception de la formation utilisant un modèle de compétence et la phase de mise en œuvre de la formation. Nous les avons représentées par les trois côtés d'un triangle équilatéral que nous avons baptisé « triangle de la formation ». Nous nous sommes fixé comme but de déterminer le degré de cohérence des éléments de ce triangle entre eux, et leur capacité à générer un CNC adapté à la réalité du dispositif de la FP.

C'est l'objet du présent chapitre VI qui se focalise sur le triangle de la formation. Nous y détaillerons en premier lieu les composantes dudit triangle de la formation et les relations qu'il met en évidence entre les principaux acteurs, à savoir l'État, l'Établissement de formation professionnelle (EFP) public ou privé et l'Entreprise. En deuxième lieu, nous analyserons les programmes de formation censés contenir les RA convenus entre les acteurs du triangle de la formation, exprimés d'une façon générique dans le CNC. Cette analyse sera réalisée moyennant une comparaison entre l'ingénierie selon l'APC originale et celle modifiée par l'équipe tunisienne. En troisième lieu, nous analyserons l'articulation de notre modèle de compétence en tant qu'élément central de la phase de conception de la formation avec le CNC en tant qu'image reflétant les outputs du triangle de la formation. En quatrième et dernier lieu, et dans le but de cerner tout l'éventail des compétences auxquelles peut contribuer le dispositif de formation, nous traiterons d'une manière spécifique l'éducation entrepreneuriale.

## VI.1 Composantes et acteurs du triangle de la formation

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction ci-dessus, le traitement de la problématique de notre thèse, nous a incité à rechercher une modélisation permettant d'étudier la cohérence des différents éléments agissant au sein des trois phases du processus global de formation des compétences. Nous avons pensé alors intuitivement à un schéma de réflexion ayant une composition triptyque, avec en arrière-pensée le triangle didactique<sup>286</sup>, outre la volonté de centrer le schéma visé sur l'apprenant de la FP. Dans le triangle didactique, c'est le savoir qui tisse la relation entre le professeur et l'élève. Il permet d'étudier l'acte d'enseignement à un niveau opérationnel et d'améliorer ses conditions didactiques et sa qualité. Dans notre cas, nous nous situons à un niveau stratégique où nous étudions plutôt le système permettant d'inculquer des savoirs professionnels (compétences) aux apprenants (placés au centre du schéma) suite aux interventions des acteurs principaux dans la gouvernance, la régulation et la réalisation de la FP dans le cadre d'une interrelation entre les mondes de la formation et du travail. D'où notre proposition de représenter les trois phases susmentionnées comme les trois côtés d'un triangle équilatéral que nous avons appelé "triangle de la formation". Ensuite, nous avons pensé aux trois principaux acteurs intervenant dans le processus global de formation en les résumant les 3E : État, Établissement de formation professionnelle (EFP) et Entreprise.

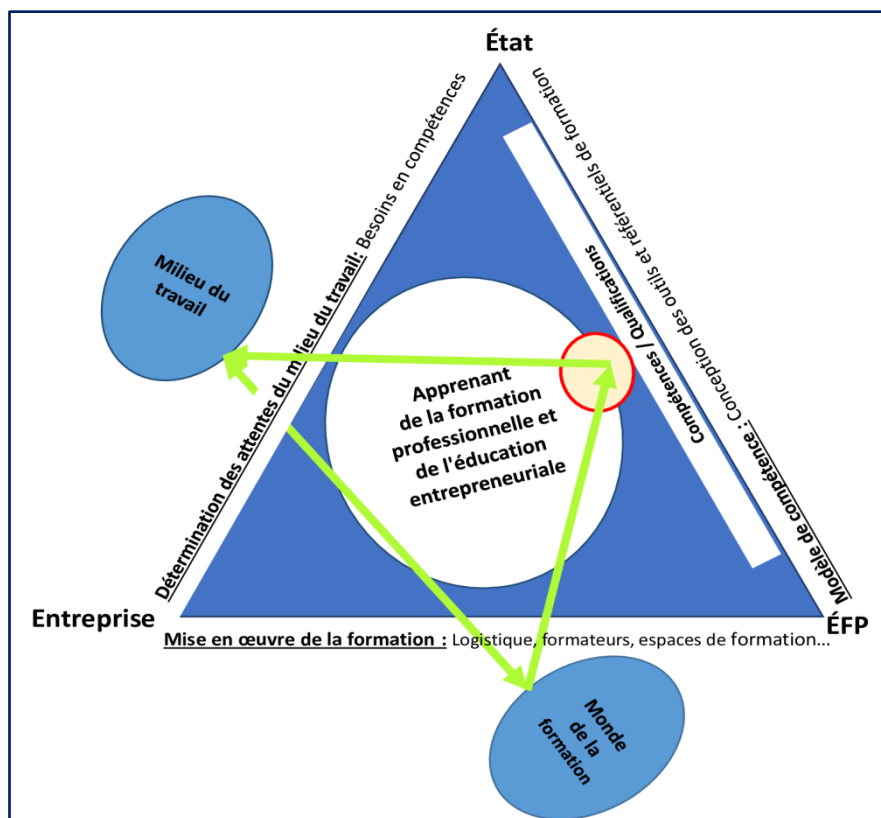


Fig. VI.1 : Schéma des 3E ou triangle de la formation.

<sup>286</sup> Jean Houssaye dans sa thèse en sciences de l'éducation présentée en 1986 fait remarquer que l'acte pédagogique est une relation triangulaire basée sur les points suivants : le savoir, le professeur et les élèves. D'après le lien : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle\\_p%C3%A9dagogique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique) consulté le 20 octobre 2020.

Enfin, ce triangle de la formation ou schéma des 3E qui représente le processus global de formation des compétences ou des qualifications n'est pas isolé. Il est situé dans un environnement qui assure une interaction permanente entre le monde de la formation et le milieu du travail. Et tous les deux se rejoignent autour du produit « compétences/qualifications » délivré par le premier au dernier, comme le représente la figure (Fig. V.13).

Cette figure (Fig. V.13) représente en fait la situation statique du triangle de la formation qui peut évoluer vers une situation dynamique dans laquelle chaque acteur procède à un mouvement de rapprochement vers l'autre. Mais restons à présent dans la configuration statique pour définir d'abord chacune des phases du processus global de formation. Dans le triangle, nous avons attribué la phase de détermination des attentes du milieu du travail en compétences aux deux acteurs État et Entreprise en pensant qu'un EFP s'attend généralement à recevoir un cahier des charges à partir duquel il agira. Pour ce qui est de la phase de conception de la formation, nous l'avons attribuée à l'État et à l'EFP, car nous pensions que l'Entreprise partenaire du dispositif de la formation s'attend généralement à ce qu'on lui fournisse des programmes de formation. Enfin, concernant la phase de mise en œuvre de la formation, il est évident qu'elle doit être attribuée aux EFP et aux Entreprises. Ces dernières sont souvent participantes dans cette activité, mais elles sont parfois aussi l'acteur principal, surtout pour l'apprentissage et l'alternance. Voyons dans ce qui suit, en quoi elle consiste chacune des phases et comment elle se déroule.

### **VI.1.1. Phase de détermination des attentes du milieu du travail en compétences/qualifications**

Dans l'absolu, le développement de compétences devrait toujours répondre à des besoins de travail, de société et de vie. Mais, en général ce sont les besoins en compétences professionnelles qui prévalent par rapport aux autres types, bien qu'on assiste aujourd'hui à la montée en puissance des compétences de vie (*life skills*) ou pour une vie future comme les a appelées Mulder (2019). Les besoins en compétences professionnelles émanent naturellement du milieu du travail, qui peut être étudié selon une échelle macroscopique ou microscopique en allant de la détection des emplois demandés jusqu'aux compétences spécifiques requises pour l'exercice de chaque métier. De ce fait, nous présentons dans ce qui suit une synthèse des méthodes et approches de détermination des attentes du milieu du travail en termes de qualifications/compétences dans les deux échelles macroscopique ou microscopique.

#### **VI.1.1.1. À l'échelle macroscopique**

À l'échelle macroscopique, le travail de détermination des besoins en emplois et professions n'est pas forcément du ressort du monde de la formation. Il relève généralement des structures professionnelles sectorielles ou des institutions spécialisées en planification et développement économique, comme les exemples des études en la matière présentés au chapitre III. À titre d'exemple et de rappel, nous avons relevé d'après l'étude de l'IACE<sup>287</sup> réalisée en 2016 (IACE,

---

<sup>287</sup> Institut Arabe des Chefs d'Entreprises. Rapport sur l'emploi en Tunisie. <http://www.iace.tn/wp-content/uploads/2017/01/Rapport-sur-lemploi-Partie-I.pdf> consulté le 20 janvier 2020.

2017) qu'il y a eu, quel que soit le secteur d'activité, des besoins en ouvriers qualifiés des industries de process, quantifiés à 15 000 dans le secteur de textile-habillement<sup>288</sup>. Donc, ce genre d'étude macroscopique s'appuie sur l'analyse du contexte socio-économique du pays, particulièrement de son activité économique, de la création d'emplois, de l'évolution du chômage, de la détermination des secteurs économiques porteurs, etc.

À partir des résultats de ces études et analyses, d'autres études peuvent être réalisées. Elles sont plus spécifiques et ciblées telles que les études sectorielles ou celles connues dans l'APC sous le nom de portraits de secteur et études préliminaires.

En somme, ces études établissent d'une façon macroscopique ce dont un secteur économique aurait besoin en termes de qualifications sur le court et moyen terme. Par conséquent, les profils généraux des emplois demandés sont approximativement définis, mais restent à figoler minutieusement à l'échelle microscopique.

### **VI.1.1.2. À l'échelle microscopique**

Une fois que les besoins en qualifications ont été déterminés macroscopiquement en termes qualitatifs et quantitatifs, le travail de spécification des profils de qualification, de métiers demandés et de compétences requises pour chaque métier, commence. Il s'agit alors d'aller davantage dans le détail pour définir les exigences de chaque poste de travail. Les méthodes et approches diffèrent dans ce domaine. Nous les résumons comme suit.

#### **VI.1.1.2.a. La méthode ETED**

L'ETED est l'analyse de l'emploi-type étudié dans sa dynamique. Cette méthode a été développée par le Céreq<sup>289</sup> dans les années 90. Elle est basée sur « une démarche ascendante allant des activités et du travail vers les emplois, en regroupant les postes et les activités selon leur proximité et leur finalité dans ce système de repérage, plutôt que selon une classification ex ante » (Céreq, 2006 : p. 5). Nicole Mandon, l'auteure de la méthode, s'est basée sur une définition de la compétence comme étant « le savoir-mobiliser ses connaissances, capacités et qualités pour faire face à un problème rencontré », résumée également en "savoirs en action" (op.cit. p. 6). Les livrables obtenus suite à un travail d'analyse ETED seront la définition des emplois-types dans un secteur d'activité ainsi que la détermination des compétences requises à l'exercice de ces emplois. À partir de là, « la méthode ETED relève d'une prospective qualitative des emplois et des compétences » (op.cit. p. 7).

En ce qui nous concerne, par rapport à la détermination microscopique des qualifications attendues par le monde du travail du monde de la formation, cette méthode de repérage des emplois a l'avantage de cerner la dynamique des emplois en mettant en exergue l'interaction des aspects technique, organisationnel et relationnel de la réalisation d'une activité professionnelle. Et ce, par ses principes de variabilité (prise en compte de contextes et organisations de travail variables), d'élasticité (prise en compte de différence de comportement des individus dans l'exercice du métier) et d'évolution (prise en compte de potentiel et développement possibles d'un emploi-type dans le futur).

Cette méthode comprend essentiellement deux parties, une enquête de terrain et une analyse aboutissant à la détermination de l'emploi-type et de ses compétences. Mais d'autres étapes

---

<sup>288</sup> Voir la sous-section « III.1.2.1. Les secteurs économiques porteurs et employeurs » dans le chapitre III ainsi que la figure (Fig. III.3).

<sup>289</sup> Centre d'études et de recherches sur les qualifications.



sont évidemment nécessaires pour mener à bien la méthode, comme le cadrage de l'enquête par le bon choix de l'échantillon des emplois et des intervenants, et l'étape finale de mise en forme des résultats de l'enquête qui nécessite la bonne conduite des entretiens, leur analyse fine, le regroupement des emplois en emplois-types et l'identification des compétences. Au terme de la réalisation des différentes étapes, un résumé de l'emploi-type identifié est élaboré. Il fournit une vue d'ensemble des activités inhérentes au champ professionnel concerné, le cadre collectif qui rend possible l'exercice de cet emploi-type, et un aperçu de la diversité des situations concrètes.

La finalité globale visée par la méthode est le résultat de l'activité professionnelle générée par l'emploi-type ETED identifié. Ce dernier représente une unité emploi de référence regroupant des situations de travail qui présentent une spécificité par les grandes attributions de base et des démarches spécifiques. Le Céreq définit la finalité globale comme « ... le résultat de l'activité visé par les personnes de l'emploi-type... [Elle] oriente les personnes au travail dans leur choix de solutions pour résoudre les problèmes auxquels elles sont confrontées [et] elle témoigne du sens qu'elles donnent à leur travail » (**op.cit. p. 14**).

Dans le cadre de notre recherche, en particulier par rapport au modèle de compétence visé, composante de notre triangle de la formation qui fait intervenir l'État, l'EFPP et l'Entreprise, nous émettons sur la susceptibilité d'utilisation de la méthode ETED et sa pertinence les commentaires suivants :

- Le degré de finesse de l'emploi-type n'est pas suffisant pour une analyse microscopique visant à détailler davantage les compétences et les éléments de compétences requis dans un métier bien déterminé ;
- La méthode ETED s'avère « prisonnière » du contexte auquel elle est appliquée, c'est-à-dire un champ professionnel organisé et collectif, ce qui la rend moins efficace dans une configuration de travail individuel, indépendant et artisanal ;
- Les entretiens menés dans le cadre de l'enquête de terrain sont réalisés d'une manière séparée qui n'offre pas des espaces de discussion et de concertation entre les professionnels interviewés sur les différentes acceptions de l'emploi analysé.

#### **VI.1.1.2.b. La méthodologie TREE de l'OIT**

La méthodologie TREE « Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales » (*Training for Rural Economic Empowerment*), est une approche mise en œuvre par l'Organisation Internationale du Travail dans les années 90 et mise à jour dans la période 2001-2004 pour être adaptée au développement des populations rurales, notamment à travers le développement de leurs ressources humaines pour qu'elles deviennent capables de gagner leur vie.

Nous avons voulu citer cette méthodologie dans notre examen des démarches d'identification des besoins en compétences à l'échelle microscopique car elle part de la localisation dans le milieu rural dans sa dimension microéconomique, pour déterminer finement les besoins des populations et leur proposer une formation ciblée qui les aide à surmonter les obstacles qu'elles rencontrent pour trouver un revenu. Elle repose sur un modèle comprenant quatre processus visant à promouvoir l'emploi rural au moyen d'une approche communautaire du développement des compétences, qui sont : « Organisation et planification institutionnelles », « Possibilités économiques et évaluation des besoins de formation », « Conception,

organisation et mise en œuvre de la formation » et « Soutien postérieur à la formation en faveur du développement des micro-entreprises et de l'emploi salarié ». D'emblée, nous remarquons que ces processus, en particulier le deuxième et le troisième, couvrent l'ensemble des trois phases de notre triangle de la formation.

Les quatre processus du modèle TREE comprennent des activités qui peuvent se chevaucher en fonction des cas étudiés, mais le but ultime sera toujours la réalisation d'un projet de développement des compétences et de formation pour surmonter les difficultés liées à la pauvreté en milieu rural. Les activités liées au processus d'identification des besoins en formation sont les :

« Collecte et analyse des données et évaluation de la demande du marché du travail ; détermination du profil socioéconomique de la communauté et mobilisation de la communauté ; identification des possibilités économiques et évaluation des besoins en matière de formation ; développement des études de faisabilité et des propositions de formation. » (OIT, 2018 : p. 2).

Ces activités renvoient dans la pratique à la détermination des chaînes de valeurs au niveau local conformément aux besoins des populations rurales concernées. On y distingue la mise en relation étroite des mondes du travail et de la formation, les deux piliers indispensables à l'environnement de développement de l'activité économique. Cette relation est consolidée par les activités inhérentes aux trois autres processus, en particulier lors de l'évaluation initiale du cadre politique et des besoins : la conception du contenu et le développement des programmes, la réalisation des activités de formation, la formation continue sur le lieu de travail, et la facilitation de l'accès au revenu ou à l'emploi indépendant (*Ibid.*).

En résumé, bien que conçu pour un milieu particulier (local, rural et parfois vulnérable), ce modèle ou méthodologie TREE dépasse le cadre de détermination des attentes du milieu du travail, pour englober tous les processus de conception, mise en œuvre de la formation et création des emplois. Concernant le développement des compétences, l'OIT résume la méthodologie comme suit :

« Elle peut fonctionner à la fois en dehors du système formel des compétences et au sein de ce système. De plus, la méthodologie TREE offre une grande flexibilité, à la fois concernant le type de formation proposée et son adaptabilité à différents groupes cibles. L'éventail des compétences est large et s'étend des compétences professionnelles aux compétences commerciales, en passant par l'alphabétisation et la formation à l'exercice d'un rôle de chef de file. Les bénéficiaires peuvent s'attendre à tirer rapidement des bénéfices de leur formation, puisque la méthodologie TREE est directement liée à leurs besoins spécifiques en matière de formation et au contexte économique local. » (*Ibid.*).

#### **VI.1.1.2.c. Le module TRIE de l'OIT**

Le module TRIE (Trouver votre Idée d'Entreprise) développé et mis en œuvre par l'Organisation Internationale du Travail dans plus d'une centaine de pays dans le monde (OIT, 2014) est également abordé dans cette sous-section réservée à l'étude des méthodes, approches et mécanismes qui définissent les besoins en compétences à l'échelle microscopique. Le choix de présenter ce module ici s'explique par le fait que ses objectifs concernent également les besoins en compétences. Ces derniers dépassent le périmètre des emplois salariés pour couvrir la création d'entreprises, et nous n'oublions pas que nous avons inclus dans notre modèle de compétence la compétence relative à l'esprit entrepreneurial. Nous analyserons ultérieurement dans une section à part les acquis de l'apprenant dans l'éducation entrepreneuriale, en faisant

un sort particulier à l'articulation entre la formation à l'entrepreneuriat et la formation à l'exercice d'un emploi salarié.

Le module TRIE est un module constitué de séquences de formation basées sur des matériels à l'intention des entrepreneurs potentiels qui souhaitent développer une idée d'entreprise réalisable. Nous verrons qu'il s'agit d'une formation à l'esprit entrepreneurial qui considère ce dernier comme une compétence indépendante des autres catégories de compétences techniques et générales. Ici, nous nous focalisons particulièrement d'une part, sur ce que TRIE identifie en termes de besoins en compétences chez l'individu qui veut devenir entrepreneur, d'autre part sur ce que le module TRIE prévoit comme éléments susceptibles d'aider l'entrepreneur potentiel à identifier les besoins du marché du travail en produits, services et qualifications.

Concernant le premier type de besoins en compétences, celui qui est lié à l'individu, l'introduction de la première partie du module intitulée « Vous en tant qu'entrepreneur » s'adresse à l'apprenant<sup>290</sup> futur entrepreneur en ces termes :

« Tout d'abord, vous devez savoir si vous êtes capable de gérer votre propre entreprise. Des circonstances favorables, en combinaison avec certains traits de caractère et vos compétences sont des éléments nécessaires pour votre développement en tant qu'entrepreneur prospère. Vous aurez également besoin de connaissances spécifiques et de l'expérience dans le domaine pour réussir dans l'entreprise que vous choisissez au bout du compte. » (BIT, 2016 : p. 1)

Ensuite, dans le cadre de l'interactivité qui caractérise la conception du manuel<sup>291</sup>, des questions précises sont posées à l'apprenant pour l'aider à savoir s'il possède ou non les compétences de base nécessaires pour être un entrepreneur prospère. Ces questions sont :

- Est-ce que vous avez ce qu'il faut pour devenir un entrepreneur ?
- Quel type et quel domaine d'affaires vous conviennent le mieux ?
- Comment renforcer vos capacités et compétences entrepreneuriales ?

Dans la deuxième et la troisième partie du manuel, après son autoévaluation à partir de modèles de fiches d'évaluation conçues à cet effet ainsi que des fiches d'activité, des formulaires d'explication et des études de cas, l'apprenant est amené à prendre la mesure du marché qui l'attend et à choisir l'idée à concrétiser parmi une liste d'idées qui lui sont venues à l'esprit. On lui présente alors différents exemples d'entrepreneurs qui ont confronté leur idée d'entreprise et ses composantes (besoin à satisfaire, produit ou service à vendre, clients, méthodes de vente, impact sur l'environnement, etc.) à la réalité du marché, et différentes difficultés que peut rencontrer un entrepreneur dans ses débuts.

Concernant le deuxième type de besoins en compétences relatif à l'identification des besoins au niveau du contexte local en termes de produits, services et qualifications, le manuel renferme une rubrique appelée « Analyser votre environnement d'activité local » présentée à l'apprenant ainsi : « une autre façon pour trouver des idées d'entreprise est d'examiner l'entourage dans votre communauté locale. Découvrez quel type d'entreprises opèrent déjà dans votre région et voir si vous pouvez identifier les lacunes qui existent sur le marché. » (op.cit. p. 33). Il lui conseille de se pencher sur les idées d'entreprises en tenant compte de toutes les ressources et institutions présentes dans son secteur, par exemple en réfléchissant à la disponibilité en ressources naturelles, aux caractéristiques et qualifications des personnes dans la communauté

---

<sup>290</sup> Le participant à ce module de formation TRIE qui s'inscrit dans un programme global de l'OIT appelé GERME pour « Gérer mieux votre entreprise ».

<sup>291</sup> Le document « Trouver votre idée d'entreprise » a également vocation à être un manuel de formation.

locale, à la possibilité de remplacer des marchandises importées par des produits locaux, à la gestion des déchets, en consultant des publications papier et sur Internet, et en visitant des foires commerciales et des expositions.

En résumé, nous avons présenté cette formation TRIE pour montrer qu'il existe des mécanismes qui sortent des cadres classiques de détermination des attentes du milieu du travail et qui peuvent être efficaces et bénéfiques tant pour l'individu que pour la collectivité.

#### **VI.1.1.2.d. La méthode d'analyse de la situation de travail selon l'APC**

L'analyse de la situation de travail (AST) est la méthode dominante dans les dispositifs de formation, notamment ceux qui adoptent l'APC, pour définir les besoins en compétences correspondant à un métier bien déterminé. Le système de la FP en Tunisie ne déroge pas à cette règle, bien qu'il y ait occasionnellement des expériences disparates menées par des fédérations professionnelles<sup>292</sup> qui tentent de définir selon une approche sectorielle les métiers qui les concernent à travers l'élaboration des référentiels et des répertoires de métiers et compétences (RMC)<sup>293</sup>. Nous reviendrons sur ce dernier point pour le discuter dans la rubrique (e) de la présente sous-section.

Dans le processus d'ingénierie de l'APC, l'AST est une phase intermédiaire qui se situe entre la première phase d'étude et planification consistant à élaborer un portrait de secteur ou une étude préliminaire, et la troisième phase de production et d'écriture du curriculum :

« L'AST s'effectue dans le cadre d'un atelier de trois jours. Cet atelier a pour but de « tracer le portrait de l'exercice d'un métier et des conditions de cet exercice pour identifier les éléments de la situation de travail qui nécessitent une formation ». Pour ce faire, il rassemble des salariés, professionnels du métier ciblé, choisis pour leur expertise et connaissance approfondie du métier. Ils doivent également être représentatifs des différentes entreprises du secteur en termes de taille, de type d'activité ou encore de région d'appartenance. La démarche d'analyse de l'activité et de ses tendances d'évolution se revendique comme rigoureuse, « préparée et menée selon une méthode d'animation éprouvée » (Mercurie et Bergeron, 2002 : p. 13 cité dans **Monchatre, 2008**).

Ce qui compte pour nous dans la présente section, c'est ce que l'organisme spécialisé en Tunisie, en l'occurrence le CENAFFIF, applique en conformité avec ce processus standard, et ce qu'il délivre comme contenu dans le rapport de l'analyse de la situation de travail. En réponse à cela, et sur la base des documents consultés et étudiés relatifs à des différentes spécialités de formation, nous avons relevé les rubriques suivantes qui composent le rapport de l'AST dans sa dernière version mise à jour dans le cadre des projets de la réforme du dispositif de FP 2016-2020 :

- La description générale de la profession. Il s'agit d'une description qui comprend la définition de la profession, les conditions de travail, les perspectives d'emploi et rémunération, les possibilités d'avancement et de mobilité, les aptitudes générales et les critères et les conditions d'engagement. Nous remarquons d'abord l'usage du terme « profession » qui désigne un ensemble d'emplois, au lieu du terme « métier » qui désigne normalement la spécialité de formation à concevoir. De plus, nous trouvons le concept d'« aptitudes générales » qui rappelle notre commentaire relatif au concept « aptitudes particulières » dans la section (V.1.4.) du chapitre V lors de l'analyse du décret n°2004-512 du 1er mars 2004. D'après les

<sup>292</sup> Au moins trois RMC ont été élaborés dans la période 2008-2015 par les fédérations de l'électricité, du tourisme et de la plasturgie.

<sup>293</sup> Dits également répertoires de métiers par compétences.

exemples d'aptitudes générales donnés dans des spécialités de formation étudiées, tels que la maturité, la réflexion rapide, le sens de l'initiative, le goût artistique, la capacité d'analyse, l'autonomie et la rigueur, la capacité au travail individuel, le niveau d'adaptation, la capacité de communiquer, l'aisance relationnelle, la capacité à gérer une équipe, etc., nous comprenons qu'il s'agit de la notion de "général" opposé au "particulier" dans le jargon de l'APC.

- La description des activités, des tâches et du processus du métier. Cette description comprend la détermination des activités scindées en tâches et opérations, ordonnancement des tâches en termes de temps moyen consacré à l'exécution de chacune des tâches, fréquence d'exécution, degré de difficulté et niveau de dangerosité de chaque tâche.
- Les conditions d'exécution et les critères de performance. C'est la rubrique fondamentale dans le rapport de l'AST dans la mesure où elle définit pour chacune des tâches le contexte d'exécution en termes de ressources et moyens requis ainsi que les critères de performance attendus de l'individu lors de la réalisation de la tâche concernée. C'est sur ces critères de performance que se base la définition des critères d'évaluation adoptés pour la certification des compétences.
- Le référencement des tâches par rapport à la CNQ. C'est une rubrique nouvellement introduite dans le canevas standard d'un rapport de l'AST. D'ailleurs, il s'agit seulement d'un tableau où est attribué à chacune des tâches un niveau de 2 à 4 (niveaux respectifs du CAP au BTS) relativement à chacun des descripteurs CARA de la CNQ. Ce tableau s'avère manquer d'analyse et d'argumentation, notamment parce que, pour un métier considéré, toutes les cases portent le même niveau quelle que soit la tâche et quel que soit le descripteur ! Ceci peut s'expliquer, selon nous, par le fait que la question du référencement n'a pas encore été suffisamment appropriée par les auteurs de l'AST pour être en symbiose avec les pratiques habituelles de l'ingénierie selon l'APC.
- Les comportements : connaissances, habiletés et attitudes. Cette rubrique est censée être complémentaire de la précédente puisqu'elle traite de la correspondance des tâches aux deux descripteurs restants de la CNQ, savoirs et savoir-faire et comportement. Mais, dès son intitulé, nous remarquons le compactage des différents éléments : connaissances, habiletés et attitudes, sous le chapeau « comportements » opéré par les auteurs de l'AST. Ceci est sans doute un souvenir du courant béhavioriste très présent dans l'ancienne version de l'APC<sup>294</sup>. De plus, la rubrique ayant été scindée en deux sous-rubriques « détermination des connaissances et habiletés » et « détermination des attitudes », nous constatons dans le contenu de la deuxième sous-rubrique, une confusion entre les concepts « attitudes » et « comportements », ce qui compromet la lisibilité du modèle de compétence proposé.
- Les suggestions relatives à la formation. Cette rubrique standard dans les AST comprend des suggestions relatives aux buts de la formation, d'ordre pédagogique, organisationnel et matériel. Elle prépare en particulier l'élaboration du programme d'études et du guide d'organisation matérielle et pédagogique.

Après cet aperçu sur l'application de la méthode de l'AST par le CENAFFIF, nous ferons ci-après une brève comparaison avec ce qu'a appliqué le département de la FP au Maroc suite à un travail de réajustement de tout le processus d'ingénierie selon l'APC mené avec une assistance technique canadienne durant la période 2014-2015 (**DFP, 2015**). Par cette

---

<sup>294</sup> Nous avons signalé dans la section (V.1.3.) du chapitre V que l'APC a connu des évolutions qui lui ont fait introduire en particulier des paradigmes provenant du courant cognitiviste.

comparaison, nous allons montrer que dans les deux pays, le tronc commun provenant de l'APC subsiste, mais que des réaménagements ont été réalisés de part et d'autre selon les exigences de chaque contexte national. Ces réaménagements exigeaient une démarche rigoureuse qui d'un côté, ne fasse pas perdre à l'APC ses fondamentaux et d'un autre côté soit au diapason des évolutions introduites dans son système de qualification.

D'abord, dans l'application de l'AST au Maroc, on parle toujours d'une fonction de travail pour laquelle une AST est élaborée et suivie d'un référentiel de métier, chose qui n'est pas explicitée dans l'application tunisienne. En ce qui concerne les rubriques du rapport de l'AST appelées « objets traités par l'AST », nous retrouvons globalement les mêmes rubriques citées que dans le cas tunisien. La rubrique relative à « la description générale de la profession » est presque la même si l'on substitue « fonction de travail » à « profession ». Dans la rubrique « la description des activités, des tâches et du processus du métier », l'ordre ergonomique dans le cas marocain n'est plus « activité, tâche et opérations » mais « tâche, opération et sous-opérations ». Le contenu de la rubrique « les conditions d'exécution et les critères de performance » est le même dans les deux cas. La rubrique « les comportements : connaissances, habiletés et attitudes » est plus cohérente dans le cas marocain où elle est intitulée seulement « connaissances, habiletés et attitudes » avec suppression du terme « comportements » qui génère une confusion que nous avons soulevée ci-avant. Étant standard, la rubrique « les suggestions relatives à la formation » est également la même dans les deux cas avec une modification de son intitulé dans le cas marocain qui devient « informations et suggestions relatives à la formation ». Seule la rubrique portant sur le référencement du diplôme dans le cadre national des certifications est encore absente dans la version marocaine de l'AST. Ceci est dû peut-être au fait que le CNC marocain n'était pas encore mis en place au moment de l'actualisation de l'AST<sup>295</sup>. Nous reviendrons plus tard dans ce chapitre sur la question du positionnement des qualifications par rapport à l'AST, surtout que, même dans le cas tunisien, cette opération, quoiqu'effectuée, n'a pas encore été totalement stabilisée.

Nous terminons cette présentation de l'AST que nous avons choisie comme exemple de méthode de détermination fine des besoins en compétences, par ses règles rigoureuses de formulation des tâches et opérations qui vont se répercuter sur l'écriture des compétences ou des RA. Ces règles :

- « • Sont énoncées dans une courte phrase.
- Débutent par un verbe d'action à l'infinitif, parce que cette forme nominale permet de désigner l'action sans indication de personne ni de temps.
- Font référence, la plupart du temps, à une seule action à la fois, bien qu'il soit possible d'utiliser, au besoin, deux verbes lorsque l'action est immédiatement suivie par une autre qui est sa conséquence chronologique dans l'exécution du travail (par exemple, « Inspecter et entretenir un système de chauffage »).
- Ont un complément d'objet indiquant ce sur quoi s'exerce l'action (par exemple, « Peindre un mur ») ou encore le résultat de cette action (par exemple, « Faire un gâteau ») ». (**op.cit. p. 20**).

#### **VI.1.1.2.e. Autres méthodes ou approches de détermination des besoins en compétences**

Outre la méthode de l'AST, les utilisateurs de l'APC font appel à d'autres méthodes pour

---

<sup>295</sup> Suite à la mise en œuvre de la feuille de route (2016-2017) de développement du CNC marocain, ce dernier est entré en vigueur par la circulaire n°10/2019 en date du 28 juin 2019 relative à la commission nationale de pilotage.

l'appuyer ou la remplacer dans la définition des fonctions de travail ou des métiers étudiés. Parmi ces méthodes qui sont cohérentes avec l'AST et n'en contredisent pas les principes, il y a les répertoires des métiers et compétences (RMC). Le RMC est généralement élaboré par l'organisation ou la fédération sectorielle et renferme l'ensemble de référentiels métiers représentant le secteur intéressé. En Tunisie, comme nous l'avons indiqué ci-avant, au moins trois RMC ont été élaborés par les fédérations professionnelles. Nous prenons ici l'exemple du RMC élaboré par la fédération nationale de la mécanique et la fédération patronale de l'électricité et de l'électronique avec l'appui de l'union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM-France) (MEF, 2009). Le logigramme<sup>296</sup> qui formalise le RMC décline les six étapes de son élaboration : pré-identification d'un métier, visite d'entreprises qui intègrent ce métier, interview d'un ou plusieurs titulaire(s), rédaction et validation de la fiche métier et inscription de celle-ci dans le répertoire des métiers. La méthodologie de description de l'emploi consiste en la définition des éléments suivants :

- Objet de l'emploi : description en une phrase de ce à quoi sert l'emploi au sein de l'entreprise ;
- Place dans l'organigramme : description des liaisons hiérarchiques et fonctionnelles de l'emploi ;
- Tâches et opérations principales de l'emploi : liste des tâches caractéristiques de l'emploi ;
- Responsabilités : définition des finalités de l'emploi, des résultats attendus par la structure, des contributions de l'emploi au bon fonctionnement de l'entreprise, de l'impact des décisions et des actions ;
- Autonomie : précision de la zone d'autonomie caractéristique de l'emploi ;
- Relations : situation de l'emploi dans un réseau relationnel fonctionnel et hiérarchique ;
- Savoir-faire et connaissances : identification des savoir-faire caractéristiques de l'emploi pour en déduire le niveau de connaissances théoriques indispensables à la bonne tenue de l'emploi.

En analysant les éléments ci-dessus, nous voyons que la fiche de présentation d'un référentiel métier élaborée par des professionnels est sans doute d'une utilité considérable pour l'ingénierie des programmes de formation. Cependant, elle appelle deux remarques concernant l'objet de notre étude dans cette section.

Primo, ce type de référentiel métier est généralement dominé par les points de vue des superviseurs du métier étudié, puisque la fédération qui chapeaute le travail est celle du patronat. La présence des opinions des détenteurs du métier existe certes, mais la finalisation du document est toujours faite au niveau hiérarchique supérieur, ce qui pourrait influencer sur la véracité des informations données sur les exigences du métier.

Secundo, à la différence des AST, cette méthodologie ne fait pas ressortir les critères de performance, détail crucial pour l'élaboration des référentiels d'évaluation. Par contre, la méthodologie des RMC a pour elle l'atout de décrire en détail les responsabilités inhérentes au détenteur du métier, son autonomie et les résultats que l'on attend de lui. De plus, elle a l'avantage de s'appuyer sur un glossaire de verbes d'action répartis par domaine (savoirs, savoir-faire gestuels, savoir-faire méthodologiques, savoir-faire relationnels) et niveau (expertise, maîtrise, adaptation, imitation) pour la description exacte des compétences requises

---

<sup>296</sup> Schéma logique et séquentiel reflétant les étapes d'élaboration.

pour l'exercice du métier (**An.6**), ce qui, selon nous, facilite notablement l'écriture des résultats d'apprentissage (*competencies statements*).

#### **VI.1.1.2.f. Analyse du travail selon Pastré et didactique professionnelle**

Dans les paragraphes qui suivent, nous revenons à Pastré, en faisant ressortir l'originalité de sa démarche qui s'est focalisée sur l'analyse des situations de travail, comparée à celle de l'APC que nous venons de décrire.

Pastré a commencé par étudier l'organisation de l'action exercée par la personne dans une situation de travail et a conclu qu'il y a forcément une intelligence derrière cette action, quel que soit son degré de complexité. D'après lui, cette intelligence se manifeste dans l'adaptation aux situations, ce qui impose de recourir à l'analyse cognitive tant pour l'étude des compétences mobilisées que pour celle des compétences développées. Puis il a démontré que lors de l'exercice d'une activité, la personne cherche consciemment ou inconsciemment l'équilibre entre invariance dans l'activité et adaptation au contexte de sa réalisation, ce qui correspond au concept de « schème ». Ce dernier repose sur quatre éléments constitutifs que l'on retrouve notamment dans le modèle (madic) de Coulet (**2011**, évoqué au paragraphe V.2.1.1.a). Il s'agit des invariants opératoires (IO), inférences (I), règles d'action (RA) et anticipations (A)<sup>297</sup>. Quant au schème, c'est « une forme d'organisation de l'activité, dont la fonction première est d'engendrer l'activité » (Vergnaud et Récopé, 2000 : p. 43, cité dans **Coulet, 2011 : p. 14**). De plus, les « schèmes concernent tous les registres de l'activité : les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects » (*Ibid.*).

Donc, les schèmes et leurs quatre composantes constituent, à notre avis, une piste à exploiter dans le cadre des analyses de situations de travail tel que Pastré l'a esquissé. Nous en trouvons la preuve dans certains exemples que ce cadre a permis d'analyser tels que la taille des rameaux des vignes en estimant la charge de raisin à produire qu'elles peuvent supporter<sup>298</sup> (**Pastré, 2004 : p. 6**) et l'emboutissage des pièces sur une presse en évitant le phénomène de bourrage de la matière (*Ibid.*). Ces exemples mettent en exergue la composante des invariants opératoires dans les schèmes. Ils montrent aussi que souvent la personne expérimentée accomplit son action en mobilisant des compétences sans pour autant comprendre ni même avoir connaissance des savoirs scientifiques sous-jacents aux phénomènes rencontrés dans l'accomplissement de cette action.

Nous pouvons rajouter à ces exemples un exemple de savoir d'expérience relevant de la physique couramment rencontré dans les ateliers de mécanique, et que nous avons constaté personnellement chez des professionnels. Il s'agit de l'exercice de serrage ou desserrage par un « bras de levier » d'un écrou ou d'une vis, auquel on a recours lorsque la force manuelle exercée en utilisant la clé ne permet pas de réussir la tâche. Dans ce cas, les professionnels se servent souvent d'un long tube qu'ils introduisent dans le corps de la clé pour rallonger le bras de levier, ce qui rend le serrage et le desserrage d'une extrême facilité. L'explication de ce phénomène renvoie à la notion de couple ou de moment (moitié du couple) qui est le produit de la force par la distance entre l'axe et le point d'appui de la force qui est perpendiculaire au bras de levier.

---

<sup>297</sup> D'après Coulet (2011 : p. 14), les invariants opératoires (IO) sont entièrement intégrés dans l'exécution de l'activité et échappent de ce fait à la conscience et à leur explicitation par le sujet. Les inférences (I) sont les prises d'informations, les calculs et les contrôles permettant l'ajustement, ici et maintenant, du schème aux variables de situation. Les règles d'action (RA) sont des composantes effectrices qui engendrent des suites d'actions conduisant au résultat recherché. Les anticipations des résultats (A) sont liées au but visé par la mobilisation du schème.

<sup>298</sup> S. Caens-Martin, « Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne », *Éducation permanente*, n°139, 1999, cité in Pastré, 2004 : p. 6.



Plus on augmente la distance, plus la force demandée pour le serrage ou le desserrage est faible. Une démarche telle que celle de Pastré ne concerne pas uniquement la phase de détermination des attentes, mais peut également être mise au service des phases de conception et de mise en œuvre de la formation. Nous pensons que son analyse de la situation de travail basée sur l'étude des schèmes de l'action pourrait être une source d'inspiration pour les concepteurs de programmes et les aider à déterminer les savoirs liés à la compétence. Ces derniers, comme nous le verrons dans la prochaine section, restent, tant pour l'APC originale que pour la version d'ingénierie actualisée par l'équipe tunisienne, une rubrique à caractère indicatif non exhaustif, ce qui laisse parfois les opérateurs de formation dans l'embarras lorsqu'ils veulent les définir et les intégrer dans les curricula de formation.

## **VI.1.2. Phase de conception de la formation utilisant un modèle de compétence**

Une fois les tâches et opérations qui définissent un métier ou une fonction de travail déterminées, elles doivent être traduites en un contenu de formation qui sera scindé à son tour en modules et séquences. L'APC appliquée en Tunisie fait correspondre aux activités, tâches et opérations des compétences et des éléments de compétences. Mais, depuis 2017, le CENAFFIF a tenté d'établir une correspondance entre champ de compétences et activité. C'est pourquoi les référentiels de formation élaborés aujourd'hui, qui partent de l'AST présentée ci-avant, sont basés sur une déclinaison de champs de compétences en compétences puis en éléments de compétences.

Cependant, ce qui rend la conception tunisienne de la formation<sup>299</sup> jusqu'à aujourd'hui instable et empêche le système de la formation de fonctionner avec un rythme régulier de travail, est surtout l'oscillation permanente entre l'application de l'ingénierie des programmes selon l'APC dans sa version originale et le recours à une version actualisée qui n'a encore été ni validée ni appropriée par les acteurs concernés. Partant de ce constat, nous avons décidé d'étudier la phase de la conception qui représente le deuxième côté principal de notre triangle de la formation en comparant les deux versions afin d'analyser les avantages et les inconvénients de l'option tunisienne et de rechercher une conception plus appropriée à l'efficacité de tout le système de formation utilisant notre modèle de compétence intégrant cognition et conation.

### **VI.1.2.1. Élaboration des programmes de formation selon l'APC québécoise**

À ce stade de l'analyse, nous considérons uniquement la partie « élaboration des programmes » dans l'APC en reportant la partie relative à leur implantation à la prochaine section (VI.1.3) qui concerne la phase de mise en œuvre de la formation, car ici, c'est l'angle de vue de la conception qui nous intéresse.

Le processus classique d'élaboration des programmes de formation, notamment de la formation technique et professionnelle, a été largement diffusé par le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) à travers le monde depuis la fin des années 90. Il est réputé pour sa structure conventionnelle composée des étapes successives : élaboration de l'AST, élaboration du projet

---

<sup>299</sup> Au moment de la rédaction de notre thèse.

de formation (PF) et élaboration du programme d'études (PE) et des guides d'accompagnement. Ayant présenté auparavant l'élaboration de l'AST, nous poursuivons maintenant avec le PF, le PE et les guides d'accompagnement.

#### **VI.1.1.2.a. Le projet de formation**

Selon le processus d'ingénierie de l'APC, le projet de formation constitue l'étape intermédiaire entre l'AST et le programme d'études. Il puise dans la première des informations telles que les tâches et opérations du métier investigué pour les utiliser dans le second, notamment dans la définition de ses déterminants, en particulier les buts du programme et les compétences à faire acquérir par les apprenants. La détermination de ces dernières se fait par l'une ou l'autre des approches suivantes.

« La plus courante, que l'on peut qualifier de systémique, consiste à utiliser les tâches comme première formulation de compétences particulières et à inférer les compétences générales à partir de l'information contenue dans les autres chapitres du rapport d'AST. On peut aussi utiliser une approche plus systématique en repérant, pour l'ensemble des tâches et des opérations déterminées à l'atelier d'AST, tous les savoirs nécessaires, pour ensuite effectuer des regroupements. » (MEQ, 2004 : p. 6).

Ces compétences seront exprimées sous forme d'objectifs de comportement et de situation, dans une matrice des compétences. Il s'agit d'une représentation matricielle spécifique à l'APC où la liste des compétences particulières inscrites verticalement se croise avec la liste des compétences générales et le processus de travail qui sont mis sur un axe horizontal. Cette représentation permet de mentionner des liens entre les deux types de compétences qui sont très utiles pour bâtir le programme d'études et l'agencement des apprentissages. La matrice des compétences comprend également la durée estimée pour former à chacune des compétences. Classiquement, dans le package des livrables de l'APC, le PF constitue une sorte de pont entre le milieu du travail et le monde de la formation. Il relie les concepts professionnels comme « tâche » et « opération » aux concepts pédagogiques comme « compétence », « module » et « objectif », bien que, comme nous l'avons montré auparavant, le concept de compétence semble appartenir aux deux mondes, voire représente une notion partagée et un outil de langage commun.

Pour jouer ce rôle d'intermédiaire, d'une part entre les deux mondes du travail et de la formation, et d'autre part entre l'AST et le PE, le PF dispose d'une rubrique essentielle qui est la table de correspondance, définie par le MEQ comme suit :

« La table de correspondance sert à établir et à vérifier l'adéquation entre les besoins de formation [ceux liés au développement socio-économique et ceux liés davantage au développement des personnes qui exercent le travail] exprimés entre autres au cours de l'AST et les réponses à ces besoins, telles qu'elles sont présentées dans le projet de formation [...]. Plus particulièrement, la table de correspondance permet de visualiser les liens qui existent entre chaque compétence prévue dans le projet de formation, l'information contenue dans le rapport d'AST (tâches, opérations, habiletés et comportements généraux) et d'autres déterminants, le cas échéant. On doit donc être en mesure de relier chaque compétence à au moins une tâche, une opération, une habileté ou un comportement décrit dans le rapport d'AST de même qu'à un but général de la formation professionnelle. Des liens sont également établis entre chaque compétence et les buts généraux de la formation professionnelle ainsi que, le cas échéant, des orientations ministérielles ou gouvernementales de manière à s'assurer de leur prise en considération dans le projet de formation. » (MEQ, 2004 : p. 16).

Cette présentation du PF montre bien qu'il s'agit d'un livrable incontournable qui s'impose dans le processus d'élaboration des programmes de formation selon l'APC. Cependant nous verrons ultérieurement que dans la nouvelle application tunisienne, on s'en est passé sans pour autant avoir des arguments forts pour le faire. L'obligation de passer par le PF est aussi justifiée à notre sens par le fait qu'il constitue le document idoine à la formulation des énoncés de compétences selon les règles fixées dans l'APC.

À cet égard, le MEQ stipule que :

« ... [la formulation d'une] compétence et de ses composantes consiste à s'interroger sur ce que la personne devra faire au seuil d'entrée sur le marché du travail<sup>300</sup>, plutôt que sur ce qu'elle devrait savoir. De plus, la formulation des énoncés de compétences doit satisfaire aux deux conditions suivantes : respecter les exigences liées au travail et à la formation ainsi que les niveaux taxonomiques et les règles d'écriture. Les exigences liées au travail permettent de s'assurer que les compétences formulées décrivent correctement le métier visé. Elles concernent le plus souvent la pertinence. Les exigences liées à la formation, quant à elles, visent à favoriser la reconnaissance des acquis et l'articulation des programmes d'études. Elles concernent le plus souvent l'ampleur des compétences. » (op.cit. p. 10).

Enfin, concernant les règles d'écriture, l'énoncé qui définit la compétence doit être concis et explicite.

« Il se compose d'un verbe, à l'infinitif, qui décrit l'action à exécuter dans son ensemble, et d'un complément d'objet direct, qui précise le résultat attendu [...]. Le choix du verbe de l'énoncé est effectué en utilisant des taxonomies reconnues [...]. » (op.cit. p. 10).

Nous reviendrons à cette formulation des énoncés de compétences (*competency statements*) lors de l'analyse de positionnement des qualifications dans un CNC. Mais à présent, nous terminons notre présentation de la terminologie de l'APC québécoise avec les quatre niveaux taxonomiques auxquels peut correspondre un verbe d'action utilisé dans la formulation d'un énoncé de compétence relativement à un domaine déterminé (cognitif, psychomoteur ou affectif). Ces niveaux se présentent comme suit :

- « - L'application, c'est-à-dire l'utilisation de savoirs dans des cas particuliers et concrets, par exemple : choisir, organiser ou utiliser.
- L'analyse, c'est-à-dire la séparation d'un tout en ses éléments ou parties constituantes, de manière, entre autres, à en éclaircir la hiérarchie et les rapports, par exemple : analyser, spécifier ou déterminer.
- La synthèse, c'est-à-dire la réunion d'éléments ou de parties en un tout, par exemple : produire, créer, modifier, planifier, développer ou synthétiser.
- L'évaluation, c'est-à-dire la critique interne ou externe, par exemple : évaluer, juger, valider, apprécier ou normaliser. » (op.cit. pp. 12-13).

#### VI.1.1.2.b. Le programme d'études

Une fois le projet de formation validé, on dispose d'une grande partie des déterminants du programme d'études, à savoir les compétences particulières et générales, leurs objectifs de comportement et de situation et les durées estimatives de formation. Ce qui reste à faire dans le PE, conformément au processus d'élaboration des programmes selon l'APC, est de définir pour

---

<sup>300</sup> « Les compétences qui composent les programmes d'études en formation professionnelle sont toujours définies en fonction du seuil d'entrée sur le marché du travail, lequel inclut toutes les compétences normalement exigées pour exercer correctement un métier. Il n'est pas ici question de limiter la formation aux seules compétences exercées en début d'activité professionnelle. Cependant, on exclut les compétences qui appartiennent à une spécialisation ainsi que celles qui dépassent les normes habituelles d'exercice du métier. Ainsi, le seuil d'entrée indique le niveau de performance, dans la réalisation des tâches et des activités de travail, exigé d'une personne qui débute dans le métier pour lequel elle a été formée », (MEQ, 2004 : p. 10).

chaque compétence, son contexte de réalisation et sa déclinaison en éléments de compétence. Ceci sera complété par l'attribution des critères de performance correspondant à chaque élément de compétence ainsi que la mention à titre indicatif des savoirs et des balises de contenu liés à chaque compétence. Ces deux derniers composants serviront surtout à l'élaboration des contenus de cours et de séquences de formation par les formateurs.

Les deux tableaux suivants (**Tab. VI.1 et Tab. VI.2**) exposent la présentation standard du PE selon l'APC, avec ses deux types d'objectifs : objectifs de comportement assignés aux compétences particulières et objectifs de situation rattachés aux compétences générales. Nous donnons également en annexe (**An.7**), un exemple concret de chacun de ces deux types d'objectifs extrait du guide de conception et de production d'un programme élaboré par le MEQ (2004).

Titre du module			<b>Code :....</b>
<b>Module</b>	Numéro du module	<b>Durée</b>	Nombre d'heures
<b>Objectif de comportement</b>			
<b>Énoncé de la compétence</b>		<b>Contexte de réalisation</b>	
Verbe d'action + complément d'objet		<ul style="list-style-type: none"> <li>• À partir de consignes...</li> <li>• Avec une méthode ou un moyen...</li> <li>• À l'aide d'outils...</li> <li>• Pour...</li> </ul>	
<b>Éléments de compétence</b>		<b>Critères de performance</b>	
1. Verbe d'action + complément d'objet		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantif + adjectif</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	
2.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	
3.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	

**Tableau VI.1 : Présentation standard d'un objectif de comportement dans un PE selon l'APC.**

Titre du module			<b>Code:....</b>
<b>Module</b>	Numéro du module	<b>Durée</b>	Nombre d'heures
<b>Objectif de situation</b>			
<b>Énoncé de la compétence</b>			
Verbe d'action + complément d'objet			
<b>Éléments de compétence</b>			
1. Verbe d'action + complément d'objet			
2.			
3.			
<b>Plan de mise en situation</b>		<b>Critères de participation</b>	
Phase d'information			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ....</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>	
Phase de réalisation			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ....</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>	
Phase de synthèse			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ....</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>	

**Tableau VI.2 : Présentation standard d'un objectif de situation dans un PE selon l'APC.**

### **VI.1.1.2.c. Les guides d'accompagnement**

Nous ne nous attarderons pas davantage sur la description des livrables qui font partie du package de l'APC, parce que, d'une part, ils n'ont pas de relation directe avec l'articulation que nous allons étudier entre le modèle de compétence et le CNQ, et que, d'autre part, ils n'ont pas un caractère normatif. Comme leur nom l'indique, ce ne sont que des guides pour l'organisation, la réalisation et l'évaluation de la formation.

Ils sont généralement au nombre de trois : le guide pédagogique, le guide d'organisation matérielle et pédagogique, et le guide d'évaluation. Mais parfois, les ingénieurs de formation ou les concepteurs fusionnent le premier et le troisième en un seul sous la forme d'un tableau d'analyse et de planification. Ce dernier peut même « être considéré comme une interface entre le programme d'études produit par le ministère de l'éducation et les travaux d'élaboration d'activités d'apprentissage et de production de matériel d'apprentissage et d'évaluation sous la responsabilité des établissements de formation professionnelle » (DGFPT, 2001).

### **VI.1.2.2. Élaboration des normes actuelles de formation en Tunisie**

Dans cette sous-section, nous voulons présenter et analyser la version d'élaboration des livrables de formation actualisée depuis 2017 par l'équipe tunisienne d'ingénierie à partir de l'ingénierie standard de l'APC. Ce travail d'actualisation s'inscrit dans le cadre de la réforme du dispositif national de FP débutée en 2014 que nous avons présentée auparavant dans les chapitres I et II<sup>301</sup>.

Nous avons désigné les produits issus de cette actualisation comme « livrables » parce que nous y trouvons la norme de diplôme (qui devrait être normalement appelée « norme de formation » conformément au texte de la loi n°2008-10<sup>302</sup>), le référentiel de certification (RC), le référentiel de formation (RF) et le référentiel d'organisation et des ressources (ROR). Ce qui nous intéresse présentement par rapport à l'objet de notre analyse qui est la conception de la formation, est essentiellement la norme, le RC et le RF, et leurs contenus comparés à ceux du PF et du PE.

La comparaison que nous ferons dans le sous-chapitre (VI.2), exemples concrets à l'appui, entre cette version tunisienne et l'APC, aura pour but de voir à quel degré cette version tunisienne actualisée s'appuie sur un modèle de compétence et à quel degré elle peut être cohérente avec notre triangle de la formation. Les réponses à ces questions permettront d'analyser l'articulation des modèles de compétence actuel et visé avec la CNQ.

#### **VI.1.2.2.a. Structure de la norme de formation ou de diplôme**

Nous n'allons pas rediscuter la dénomination de cet outil qui établit le package de compétences à faire acquérir à une personne dans le secteur de la FP, car l'important à notre avis est le sens partagé que peut véhiculer cet outil chez les différentes parties prenantes du système de la FP en Tunisie. Cependant, quand il s'agira de notre propre réflexion, nous utiliserons davantage la dénomination « norme de formation » pour être fidèle au texte de la loi.

La norme élaborée par l'équipe tunisienne comprend actuellement les rubriques suivantes présentées sous forme d'articles d'un texte juridique :

- Article 1 : référence du diplôme : nom de la spécialité, niveau de qualification, code, etc.

<sup>301</sup> La section (I.5.3) intitulée « Commentaires à propos du titre 5 relatifs aux référentiels, à l'évaluation et à la certification » et la sous-section (II.2.3.2) intitulée « Faible articulation entre la mise en œuvre de la CNQ et l'ingénierie des diplômes ».

<sup>302</sup> Loi n°2008-10 du 11 février 2008 relative à la formation professionnelle.

- Article 2 : métier et champs de compétences professionnelles : définition du métier visé par le diplôme et présentation de chaque champ de compétences professionnelles (CCP) comme le regroupement d'un ensemble de compétences auquel correspondent des savoirs et des savoir-faire et comportements (les deux descripteurs retenus pour les résultats d'apprentissage) (**Tab. VI.3**). Il est mentionné également dans cet article que la reconnaissance de l'acquisition d'un CCP se fait par une évaluation certificative.

<b>Champ de compétences professionnelles n°...</b>		
<b>Intitulé du CCP</b>		
<b>Compétences professionnelles</b>	<b>Savoirs</b>	<b>Savoir-faire et comportements</b>
1- Énoncé de la compétence (i) ;	- Énumération des savoirs à titre indicatif ;	- Énumération des savoir-faire et comportements à titre indicatif ;
2- Énoncé de la compétence (ii) ;		
3- ...	- ...	- ...
4- ...	- ...	- ...

**Tableau VI.3 : Présentation d'un CCP dans une norme de diplôme selon la version d'ingénierie tunisienne.**

- Article 3 : formation et apprentissage : description de la formation menant au diplôme et se référant au RF, détermination des conditions d'accès et des modalités d'organisation.
- Article 4 : certification des résultats d'apprentissage : définition de la certification qui se réfère au RC et qui se fait sous forme d'évaluation certificative par CCP. Il est également mentionné que cette certification est ouverte aux apprenants et aux candidats de la VAE.

#### **VI.1.2.2.b. Le référentiel de certification (RC)**

Nous le présentons car la norme de diplôme y renvoie dans son article 4. Le RC, également rédigé sous forme d'articles d'un texte juridique, est caractérisé par son article 4 relatif aux modalités de l'évaluation certificative. Dans cet article, chaque champ de compétences professionnelles (CCP) est mis en relation avec l'évaluation par :

- Une description sommaire de la procédure d'évaluation (épreuve pratique et entretien).
- Pour l'épreuve pratique : une déclinaison du CCP en compétences professionnelles, à chacune desquelles sont attribués des critères d'évaluation et une pondération.
- Pour l'entretien : l'énumération des objets de l'entretien et leur pondération.

#### **VI.1.2.2.c. Le référentiel de formation (RF)**

De même qu'avec le RC, la norme de diplôme renvoie au RF dans son article 3. Le RF est composé essentiellement de deux parties. La première est réservée à la description du profil de sortie, la présentation d'un tableau de synthèse du programme de formation réparti en modules, la matrice des objets de formation, le logigramme de la séquence de formation représentant l'agencement des modules, la présentation des principes et des intentions pédagogiques, la stratégie proposée pour l'acquisition et la définition du rôle et des fonctions des formateurs. Dans cette partie, nous remarquons l'ajout d'un module d'intégration à la fin de chaque ensemble de modules correspondant à un CCP. Il s'agit d'un changement apporté à la structure d'un programme standard selon l'APC sur lequel nous reviendrons dans le prochain sous-chapitre.

La seconde partie est relative à la présentation des modules de formation. Cette présentation comprend deux sous-parties. L'une, comme la montre le tableau (**Tab. VI.4**), reflète les objets

de formation déclinés en éléments de modules pour lesquels sont précisés le contexte de réalisation, les critères de performance et les balises de contenu.

Module n°..: intitulé du module		
Objet de formation	Contexte de réalisation	
Verbe d'action + complément d'objet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À partir de consignes...</li> <li>• Avec une méthode ou un moyen...</li> <li>• À l'aide d'outils...</li> <li>• Pour...</li> </ul>	
Élément du module	Critères de performance	Balises de contenu
1- Verbe d'action + complément d'objet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantif + adjectif</li> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	Thèmes énumérés sous forme de titres
2-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	- ..... - .....

**Tableau VI.4 : Présentation d'un objet de formation dans un RF selon la version d'ingénierie tunisienne.**

L'autre sous-partie comprend des spécifications pour l'évaluation des apprentissages (l'évaluation formative). Elle est représentée par un tableau (**Tab. VI.5**) à cinq colonnes qui désignent respectivement les objets d'évaluation, les aspects observables ou les thèmes de connaissance, les éléments critères ou les éléments de connaissance, la pondération et le type d'épreuve.

Module n°..: intitulé du module				
Objets d'évaluation	Aspects observables ou thèmes de connaissance	Éléments critères/ Éléments de connaissance	Pondération %	Type d'épreuve
1. Verbe d'action + complément d'objet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	- ... - ...	... ...	Connaissance pratique
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> <li>• ...</li> </ul>	- ... - ...	... ...	Pratique
<b>Seuil de réussite: ...</b>				

**Tableau VI.5: Présentation des spécifications pour l'évaluation des apprentissages dans un RF.**

### VI.1.3. Phase de mise en œuvre de la formation

La mise en œuvre (MEO) de la formation est l'application de tout ce qui a été prévu dans la phase de conception. Cette application est censée pouvoir être réalisée à cent pour cent. Mais cet objectif est souvent difficile à atteindre car, généralement, la MEO dépend de plusieurs facteurs endogènes et exogènes au dispositif ou au triangle de la formation.

Grosso modo, pour réaliser une formation sur la base d'un package d'ingénierie élaboré comprenant au moins un programme de formation, il faut avoir des espaces de formation, des équipements et matériels pédagogiques, des formateurs, des moyens logistiques (services de transport, de restauration, d'hébergement, de loisirs, de réseaux téléphoniques et internet), etc.

Afin d'étudier cette phase, nous scindons ce sous-chapitre en deux sections induites de la comparaison que nous avons faite au niveau de la phase de conception. La première section sera une réflexion sur ce qui résulte de l'application rigoureuse de l'APC originale dans le contexte tunisien. La seconde section sera réservée à la discussion de l'éventualité de la MEO du package actualisé par l'équipe tunisienne, aux risques qu'elle peut engendrer, et à nos recommandations pour les éviter.

### **VI.1.3.1. Application de l'APC originale**

Que ce soit au Québec ou en Tunisie, ou même dans d'autres pays comme le Maroc, il est facile de constater que le programme d'études et ses guides d'accompagnement, là où ils ont été adoptés et appliqués, ont témoigné d'une réussite remarquable, ce qui explique la dissémination de l'APC dans plusieurs pays du monde (Mansour, 2012 : p. 5). Quel est le secret de cette réussite ?

À notre avis, il réside dans la formalisation de l'APC qui favorise une sorte de standardisation de la façon de faire et des produits. D'un côté, elle permet d'éviter les dérapages dans la conception et l'anarchie dans la production des programmes d'études. De l'autre, la souplesse laissée aux EFP de penser la MEO de la formation en termes de développement des contenus de formation, de préparation des moyens matériels et immatériels, et de réalisation des formations et des évaluations, constitue une porte qui reste en permanence ouverte à l'amélioration continue de la part de l'acteur principal dispensateur de la formation qu'est l'EFP. Elle assure au marché de la formation un régime libéral (démocratisation de la formation), encadré par l'assurance qualité pilotée par l'État qui veille à la normalisation des attentes du milieu du travail et de la société en qualifications.

Dans l'APC, l'État veille à définir les compétences et les critères de performance et trace les buts du programme d'études. Mais, après, il appelle l'EFP à fournir l'effort d'élaboration des contenus d'apprentissages, d'organisation et de réalisation de la formation selon son contexte local et les conditions qu'il estime susceptibles de répondre adéquatement aux standards qu'il a fixés.

Aussi l'APC originale telle qu'appliquée en Tunisie durant plus d'une vingtaine d'années, comme nous l'avons rappelé au chapitre I, a-t-elle réussi, dans une certaine mesure, à rendre le dispositif de la FP plus ouvert aux besoins des employeurs qui étaient assez satisfaits des compétences des diplômés de la FP.

### **VI.1.3.2. Scénario d'application du package selon la version tunisienne**

Bien que l'application effective du package d'ingénierie que nous venons d'analyser n'ait pas encore démarré, la comparaison entre la version tunisienne et la version standard de l'APC que nous allons faire dans le prochain sous-chapitre pointera des lacunes et des erreurs conceptuelles susceptibles d'entraver la MEO de la formation.

Cependant, nous décrivons déjà ci-après le projet et les risques d'échec auxquels il est exposé, en nous concentrant sur les facteurs extérieurs à la conception, c'est-à-dire la disposition des EFP, les formateurs, l'évaluation et la reconnaissance des diplômes.

D'abord, les EFP sont publics ou privés. Ceux de la première catégorie suivent toujours ce qui est dicté par l'État. Donc, pour eux, le changement ne devrait être que formel. Mais, en réalité,



ce n'est pas vrai, car les EFP publics ont été accoutumés depuis deux décennies à l'application de l'APC originale et à ses exigences en termes d'organisation matérielle et pédagogique. Alors, des changements comme ceux qui portent sur l'agencement des modules ou l'ajout de modules d'intégration sur lesquels il va falloir déployer des formateurs polyvalents, pourraient poser des problèmes.

En ce qui concerne les formateurs qui ont été formés à l'APC originale, il est primordial de les mettre au courant des changements apportés au package qu'ils étaient habitués à utiliser, et surtout il est crucial de les convaincre de la pertinence et de la finalité des changements qu'ils vont découvrir au niveau de l'acte de formation, des outils disponibles et des pratiques d'évaluation.

Pour ce dernier volet, comme nous le détaillons dans le sous-chapitre suivant, l'évaluation se fait selon deux types, formatif et certificatif. Si l'évaluation formative se maintient comme auparavant sur les compétences en cours d'acquisition, l'évaluation certificative va porter non seulement sur chacune des compétences prise séparément, mais aussi sur le champ de compétences professionnelles (CCP) qui réunit un ensemble de compétences apparentées. Or, ce dernier type d'évaluation est censé être assuré par l'État dans un souci d'uniformisation des évaluations à l'échelle nationale, chose qui n'est plus pratiquée dans le domaine de la FP depuis bien longtemps<sup>303</sup> à cause de l'énorme investissement matériel et financier qu'elle nécessite.

Pour les EFP privés, les problèmes d'appropriation des exigences de la nouvelle ingénierie imposée par l'État<sup>304</sup> risquent d'être plus graves, car ils seront astreints à appliquer aveuglément les dispositions du nouveau package (norme, RF, RC et ROR) sous peine de se marginaliser par rapport au système d'habilitation des établissements de formation que l'État va mettre en place. Sans compter les lourdes difficultés procédurales que connaît la réflexion sur le nouveau système d'habilitation des EFP qui va se substituer au système actuel d'homologation des diplômes, et que nous avons commentées dans le chapitre I.

Nous reviendrons à l'étude de la MEO de la nouvelle version d'ingénierie des programmes à l'occasion de l'étude de la configuration dynamique de notre triangle de la formation, Nous la situerons alors dans un cadre global et stratégique de régulation du système des qualifications.

## **VI.2. Étude comparative de la version tunisienne et de la version standard de l'APC**

Nous situons cette étude comparative dans le cadre de notre recherche d'une articulation entre le modèle de compétence et le CNC que nous analyserons dans le prochain sous-chapitre. La version actualisée par l'équipe tunisienne du processus d'élaboration des programmes de formation est une composante essentielle de la phase de conception dans notre triangle de la formation. Et comme le modèle de compétence fait partie intégrante de ce dernier, il est d'emblée un facteur influent – voire le plus influent – sur la cohérence d'ensemble des trois éléments du triangle et sur le degré d'adaptation du CNC au contexte global de la formation.

---

<sup>303</sup> Il faut revenir aux années 90s où l'office de la formation professionnelle et de l'emploi organisait des examens nationaux relatifs à des spécialités de formation en informatique, bureautique, comptabilité, commerce, etc.

<sup>304</sup> Bien évidemment, quand nous disons l'État, c'est l'entité officielle qui le représente, comme le ministère en charge de la formation professionnelle.

Dans notre analyse de ce qu'a fait l'équipe tunisienne d'ingénierie en partant du package standard de l'APC, nous allons nous focaliser sur trois types de changements apportés à la version originelle de l'APC. Le premier est relatif au package des livrables et à son usage. Le deuxième se situe au niveau du choix de l'entité principale<sup>305</sup> réservée dans la version tunisienne pour être opposable à la CNQ aux fins de positionnement des qualifications. Le troisième changement porte sur l'ampleur des compétences et la notion du CCP adoptée par l'équipe tunisienne et son impact sur la formation.

Bien évidemment, la question centrale pour notre recherche réside essentiellement dans le deuxième changement, en particulier dans l'écriture des énoncés des compétences (*competence statements*) pour l'entité choisie. Mais, commençons d'abord par examiner les trois changements dans l'ordre que nous venons d'indiquer.

## VI.2.1. Comparaison des contenus des packages et de leurs usages

Dans les sections précédentes, nous avons présenté les documents élaborés dans la version standard de l'APC au Québec et les documents élaborés par l'équipe tunisienne selon un processus actualisé à l'occasion de la réforme du dispositif national de FP en Tunisie. Le tableau suivant (**Tab. VI.6**) confronte les deux packages que nous discutons ci-après.

Package original de l'APC	Ordre de réalisation	Package actualisé par l'équipe tunisienne	Ordre de réalisation
Analyse de situation de travail (AST)	1	Analyse de situation de travail (AST)	1
Projet de formation (PF)	2	Norme de diplôme : - Référentiel de formation (RF) ;  - Référentiel de certification (RC) ;  - Référentiel d'organisation et des ressources (ROR) ;	5
Programme d'études (PE)	3		3
Guides d'accompagnement :	4		
- Guide pédagogique ; - Guide d'évaluation ;	Package des guides : 4		2
- Guide d'organisation matérielle et pédagogique.		4	

**Tableau VI.6 : Comparaison du package original de l'APC au package actualisé par l'équipe tunisienne.**

À première vue, on pourrait croire que l'équipe tunisienne a réduit le nombre de documents du package d'élaboration des programmes en le faisant passer de six à cinq, mais, si dans la version originale de l'APC, on élabore un TAP au lieu des guides pédagogique et d'évaluation séparés, on aura le même nombre de documents dans les deux configurations.

En fait, le problème n'est pas dans le nombre de documents à produire, mais plutôt dans l'utilité et la pertinence du contenu de chaque document et de son usage. Si, dans la version originale de l'APC, ces fins sont bien formalisées, développées et précisées comme nous l'avons montré

<sup>305</sup> La norme ou le RF ou tout autre document utilisé afin de positionner les qualifications dans la CNQ.

dans les sections précédentes, tel n'est pas le cas dans la version tunisienne qui est loin d'être au clair sur tous ces points.

Rappelons que pour la version québécoise, la conception et la production des PE :

« [...] consistent à déterminer et à formuler les compétences requises pour exercer un métier à partir de l'analyse de la situation de travail (AST), pour ensuite traduire ces premiers énoncés de compétences en objectifs dans un programme d'études. Toutes ces étapes permettent de définir les composantes d'un programme d'études en passant d'éléments déterminés à d'autres éléments à définir, et de faire en sorte que, chaque fois, ce qui suit dérive de ce qui précède. » (MEQ, 2004 : p. 1).

Dans les règles de l'APC, concevoir et élaborer un PE revient à traduire les énoncés de compétences en objectifs en suivant des étapes standards d'élaboration de l'AST, puis du PF, jusqu'à arriver au PE dans l'ordre de réalisation présenté dans le tableau (Tab. VI.6), de 1 à 4. Or, dans le nouveau processus prévu par l'équipe tunisienne, cet ordre est bouleversé. C'est le RC (n° 2) qui est élaboré après l'AST, puis le RF (n° 3), et en dernier lieu vient la norme de diplôme (n° 5) comme un document de synthèse reprenant l'essentiel des informations relatives simultanément à la formation et à l'évaluation, que l'on retrouve respectivement dans le RF (i.e. les critères de performance) et le RC (i.e. les critères d'évaluation).

À notre sens, il faudrait se situer d'abord par rapport à une approche précise des qualifications comme nous l'avons établi dans le chapitre IV qui portait sur les CNC. Rappelons qu'il y a grosso modo deux approches, l'une par les contenus de formation et les inputs (données et ressources d'entrée), et l'autre par les résultats ou par les résultats d'apprentissage (ce qu'on obtient à la sortie du système).

L'APC, comme approche améliorée de la PPO<sup>306</sup> (voir section V.1.3), est par excellence une approche par les résultats puisque la formation obéit à des critères de performance qui cherchent à mesurer le résultat de la formation chez l'apprenant et que c'est ce résultat qui intéresse le milieu du travail.

La démarche tunisienne semble avoir essayé de concilier une approche historiquement enracinée dans le système de la FP, qui consistait à réguler les contenus en les laissant sous la responsabilité de l'État, en particulier à travers le système d'homologation des diplômes, et une tendance plus récente qui consiste à élaborer les systèmes de formation à partir des RA. On peut questionner la pertinence et la faisabilité de ce mélange d'approches : est-il judicieux de soutenir les deux orientations simultanément ?

Si nous revenons à l'APC, nous voyons que la fonction du PE est bien associée à une approche par les résultats. L'énoncé est clair :

« Le programme d'études professionnelles est un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir. Il est formulé par objectifs et, pour des fins administratives, découpé en modules. [...] Le programme ne comprend cependant ni les activités d'apprentissage, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement, lesquels sont sous la responsabilité des établissements d'enseignement. » (MEQ, 2004 : p. 27).

Par contre, dans la démarche tunisienne, c'est l'approche par les contenus qui s'impose d'emblée avec la production du référentiel de formation par le CENAFFIF ; c'est-à-dire que pour assurer une formation dans une spécialité, il faut se référer au RF concerné ainsi qu'au

---

<sup>306</sup> La pédagogie par objectifs.

référentiel d'organisation et des ressources. De plus, pour évaluer les acquis de la formation, il faut se référer au RC concerné. Donc, rien que pour la légifération de ces trois référentiels (RF, ROR et RC), nous constatons un appariement qui n'est pas facile – voire difficile – à mettre en œuvre sur le terrain. Nous y reviendrons lors de notre étude dynamique du triangle de la formation dans le prochain sous-chapitre.

Un autre constat de cette comparaison des deux packages d'ingénierie, porte sur l'abandon par l'équipe tunisienne de l'étape d'élaboration du PF et de ses composantes principales : la matrice des compétences et la table de correspondance (entre les compétences et les tâches). Dans la démarche poursuivie par l'équipe tunisienne, on ne voit pas comment les compétences sont définies après l'élaboration de l'AST et le passage direct au RC et au RF. Dans le processus d'ingénierie de l'APC, le PF est un passage obligé. Outre les pertes du point de vue technique causées par le survol de l'étape d'élaboration du PF ou son occultation (voir la troisième et quatrième colonne du tableau (**Tab. VI.6**)), l'équipe tunisienne se prive de l'avis du monde du travail sur les compétences avant leur intégration dans le programme d'études à l'occasion de sa validation.

Le PF est un document clé qui « ... a pour fonction de poser la structure du futur programme et d'en déterminer les buts et les compétences » (**MEQ, 2004 : p. 5**). Ces dernières sont présentées à l'intérieur d'une matrice et d'une table de correspondance qui montrent en particulier les liens entre les deux types de compétences et les tâches. Mais, dans la configuration tunisienne, cette étape est occultée et les compétences se voient d'abord parachutées dans le RC sous l'intitulé « compétences professionnelles » comme composantes des CCP, puis introduites dans le RF comme étant des « objets de formation » qui seront composés « d'éléments de module ». Dans cette opération à vocation « d'actualisation », nous voyons une déformation des paradigmes de l'APC originale car le programme de formation selon cette approche repose sur des compétences, à exprimer par objectifs et à formuler selon des règles taxonomiques bien déterminées. Dans tout cela, l'élimination du PF constitue l'élimination d'un pilier de l'approche originale !

## **VI.2.2. Comparaison des entités principales opposables au CNC**

Bien que nous n'ayons pas abordé les cadres nationaux des certifications en Amérique du Nord et au Canada, nous avons signalé que ces pays n'ont pas encore établi de tels cadres ((**CEDEFOP et al., 2017**) et (**UQAM, 2014**)), du moins avec la structure que nous avons exposée dans le chapitre IV. Cela dit, il existe au Québec un système qui permet de référencer les qualifications. Pour ce faire, on utilise le PE qui est le document normatif de référence pour les apprenants et pour les employeurs comme le précise le MEQ :

« Comme les compétences, formulées en objectifs, sont les cibles obligatoires du programme d'études, l'acquisition de l'ensemble de ces compétences est requise pour l'obtention du diplôme. Le programme est donc un outil de référence pour la sanction des études. Il permet aux établissements d'enseignement qui ont la responsabilité de son application d'assurer la comparabilité de la formation à l'ensemble des élèves, dans un souci d'égalité et de justice. [...] Finalement, le programme d'études est une source d'information exhaustive sur les compétences attendues pour l'exercice d'un métier, au seuil d'entrée sur le marché du travail. » (**2004 : p. 27**).

Dans la version tunisienne de présentation du package d'ingénierie, on ne sait pas quel document sera apposé à la CNQ en vue de positionner le diplôme ou la qualification. Est-ce la norme, le RC ou bien le RF ? Chacun de ces documents pris tout seul ne peut faire l'affaire à cause de l'éparpillement des informations relatives aux six descripteurs (CARA, « savoirs » et « savoir-faire et comportement ») de la CNQ dans le RC, le RF et la norme qui empêche qu'ils soient couverts complètement. Seuls les deux descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement » apparaissent dans le tableau de la norme de diplôme (**Tab.VI.3**). Cette norme de diplôme rappelle la norme de qualification (*standard qualification*) adoptée dans le modèle de la Serbie que nous avons exposé au chapitre V (paragraphe V.1.1.5.e) et qui contient, parmi une panoplie d'éléments, la description du métier en compétences et unités de compétence (*competences and competence units*) et les résultats d'apprentissage exprimés en savoirs, aptitudes, habiletés et attitudes. Cette présentation serbe de la norme de qualification pourrait suffire à référencer les qualifications puisque les ingrédients pour le faire sont là. En revanche, si nous considérons la norme de diplôme telle que l'a prévue l'équipe tunisienne, sous forme d'un résumé ou d'une synthèse de tout le package d'ingénierie avec des renvois aux trois référentiels qui lui sont associés, elle devrait être la dernière à être élaborée dans le processus de production, ce qui lui fait perdre toute utilité puisque toutes les informations qu'elle devrait comprendre seraient déjà là, dans le RF ou le RC ! Et les ingrédients utiles à l'exercice technique du positionnement ou référencement à la CNQ seraient dispersés en plus d'être incomplets. En outre, il semble que l'équipe n'ait pas pensé au référencement à la CNQ par le biais de la norme de diplôme. Pourtant, elle y a introduit les deux descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement ».

Ce qui nous pousse à ce dernier constat, c'est que l'équipe a procédé au référencement de la qualification dès l'étape de l'AST ! En effet, comme nous l'avons signalé ci-avant, nous ne voyons pas à quelle étape sont définies les compétences qui figureront dans le RC puis dans le RF, sachant qu'au niveau de l'AST, seules les activités, tâches et opérations ont été déterminées. D'où l'aberration de référencer les tâches par rapport à la CNQ au lieu des résultats d'apprentissage portés par le diplôme correspondant à une qualification. Cette erreur paradigmatique peut également être constatée quand on confronte cette référenciation au schéma de notre modèle de compétence (**Fig. V.9**)<sup>307</sup> dans lequel ne figure ni tâche, ni activité.

### **VI.2.3. Question de l'ampleur et de types des compétences et notion du CCP**

Dans cette dernière section de la comparaison de la version originale de l'APC due à l'ingénierie québécoise avec la version actualisée par l'équipe tunisienne d'ingénierie, nous abordons maintenant deux notions critiques et intimement liées, à savoir l'ampleur et les types de compétences. Mais, avant de commencer, il y a lieu de faire les remarques générales suivantes.

Dans la nouvelle version tunisienne, plusieurs règles et notions ont disparu ou ont subi un changement. Les qualificatifs standards ont été modifiés. Les « compétences particulières et générales » ont été remplacées par les « objets liés aux champs de compétences

---

<sup>307</sup> Schéma de positionnement du modèle de la compétence par rapport au CNC.

professionnelles » et par les « processus et objets transversaux de formation ». La table de correspondance entre compétences et tâches a été bouleversée par la substitution à « compétence et éléments de compétence » de « module et éléments de module », à « l'objectif d'une compétence » de « l'objet d'un module ». La « matrice des compétences » est devenue « matrice des objets de formation ». Ce « relookage » terminologique ne semble pas obéir à un motif scientifique. L'abandon de la différenciation des objectifs des compétences entre objectifs de comportement et objectifs de situation, notion fondamentale dans l'ingénierie des programmes selon l'APC, est même un recul par rapport à l'approche scientifique de l'ingénierie de formation.

Autre changement, l'ajout dans le cursus de formation d'un module d'intégration après avoir formé l'apprenant sur l'ensemble des modules que couvre ce module d'intégration, sans l'argumentation pragmatique qu'aurait justifié sa contradiction avec le fondement de la constitution de la compétence. Nous remarquons aussi l'utilisation prêtant à confusion du terme « activité ». Dans le lexique de l'APC, il renvoie à une compétence générale. Mais l'équipe tunisienne l'a interprété en le considérant d'un point de vue ergonomique dans la chaîne « activité, tâche et opération », ce qui n'est pas tout à fait correct si l'on se conforme au registre de l'APC québécoise qui fait correspondre à l'activité une compétence générale, par exemple « communiquer au milieu du travail », qui n'est pas une tâche. Comme nous l'avons vu pour l'application marocaine, c'est la chaîne « tâche, opération et sous-opération » qui a été adoptée et conservée (voir paragraphe VI.1.1.2.d). Ce dernier changement opéré par l'équipe tunisienne risque également de générer une confusion, que nous expliquerons ultérieurement, dans l'utilisation de la notion d'« activité ». On lui fait correspondre un champ de compétences et pour y préparer l'apprenant, on lui dispense le module additionnel susmentionné dit d'intégration.

La détermination des compétences dans le jargon de l'APC suit des règles standardisées. Ainsi, à la fin du processus de leur détermination, elles doivent être conformes aux caractéristiques suivantes :

« • La compétence est-elle multidimensionnelle ? • La compétence correspond-elle à une tâche ou à une activité suffisamment importante ? • La compétence reflète-t-elle bien l'ampleur de la tâche ou de l'activité de travail ou de vie professionnelle à laquelle elle est liée ? • Le nombre d'heures consacré à la compétence respecte-t-il les normes relatives aux durées minimales et maximales ? • Le niveau de complexité visé correspond-il au niveau requis pour l'exercice du métier ou respecte-t-il les normes professionnelles de ce métier s'il y a lieu ? • Le verbe utilisé correspond-il au niveau taxonomique minimal de l'application suivant la taxonomie de Bloom ? • Chaque compétence vise-t-elle l'obtention de résultats différents ? • La compétence correspond-elle à une tâche ou à une activité réelle, c'est-à-dire qu'elle ne constitue pas un regroupement d'activités hétéroclites ? » (op.cit. p. 17).

Outre ces caractéristiques, le choix de l'objectif de compétence entre un objectif de comportement ou de situation doit être pertinent, et le choix du type de compétence est soumis à des règles bien définies, en l'occurrence :

« • Chaque compétence particulière a-t-elle un lien avec une tâche du métier ? • Chaque compétence générale a-t-elle un lien avec une activité de travail ou une activité de vie professionnelle ? • Chaque compétence générale est-elle transférable dans plus d'une compétence particulière ? » (*Ibid.*).

En ce qui concerne la notion d'ampleur ou de taille de la compétence selon les règles de l'APC, le moins que l'on puisse dire, c'est qu'elle est cruciale pour déterminer l'angle de vue de la formation sur laquelle elle

« a une incidence importante [... car,] par définition, les compétences sont intimement liées aux tâches et aux activités de travail ou de vie professionnelle qu'elles permettent de réaliser. Ainsi, l'ampleur d'une compétence est fonction de l'envergure, de l'importance relative et de la complexité de la tâche ou de l'activité à laquelle elle se rattache. Cette ampleur de la tâche ou de l'activité peut nous amener à reconsidérer la compétence à laquelle elle donne lieu. » (op.cit. p. 11).

On en conclura que penser la formation par champs de compétences n'est pas tout à fait cohérent avec l'esprit de l'APC, construit sur la progression des apprentissages. Cette méthodologie basée sur les champs de compétences n'est défendable que pour la certification des candidats de la VAE. D'ailleurs, nous avons vu à titre d'exemple (voir le paragraphe V.1.1.5.a) dans le système français, l'utilisation de « blocs de compétences » qui, quoiqu'au sein d'une certification professionnelle enregistrée au RNCP, se définissent comme des ensembles homogènes et cohérents et ne font aucunement référence à un bloc de formation, ni à un contenu de formation<sup>308</sup>.

En outre, dans le cas tunisien, représenter les champs de compétences seulement par les « savoirs » et les « savoir-faire et comportement » est insuffisant, car d'une part, il y a les quatre autres descripteurs CARA, et d'autre part la qualification est censée obéir simultanément aux descripteurs du monde de la formation et à ceux du monde du travail. En revenant aux paradigmes de l'APC, nous lisons que :

« à première vue, il y a peu de liens entre l'ampleur des compétences et une certaine souplesse sur le plan pédagogique. Dans la mesure où il n'y a pas de règles qui le défendent, les compétences globales peuvent être décomposées en éléments multiples, et les compétences restreintes, regroupées de différentes manières. Cependant, ces diverses manipulations des compétences tendent à les disloquer ou à créer des regroupements artificiels qui éloignent du concept comme tel. » (op.cit. p. 12).

Lorsqu'un tel regroupement artificiel guette le CCP, en particulier quand il est composé de plusieurs compétences hétéroclites c'est-à-dire mixtes et hétérogènes, le recours aux champs de compétences dans la formation enfreint les règles techniques et scientifiques de l'APC. Nous nous rappelons en tant que membre de l'équipe du projet de la VAE dans la période 2005-2007, qu'elle avait utilisé pour la première fois les « champs de compétences métier » à des fins d'évaluation des acquis de l'expérience et qu'elle n'avait pas prévu leur utilisation dans la formation. D'ailleurs, la définition adoptée par l'équipe de la nouvelle ingénierie pour la notion de « champ de compétences professionnelles » est différente de celle adoptée par ladite équipe de la VAE. Celle-ci considérait le « champ de compétences métier » comme un ensemble de compétences représentant une aire d'employabilité correspondant également à un champ d'activité professionnelle tandis que l'équipe de la nouvelle ingénierie définit le « champ de compétences professionnelles » comme un domaine d'action délimité à l'intérieur duquel s'exerce un ensemble de compétences. Puis elle lui fait correspondre un module de formation dit d'intégration !

À la fin de cette section, particulièrement en ce qui concerne l'utilisation des champs de

---

<sup>308</sup> <https://www.cpformation.com/blocs-de-competences-cpf/> consulté le 22 août 2020.

compétences, il nous semble que pour réussir cette technique dans le cadre de l'ingénierie, il faut d'une part la réserver exclusivement aux fins d'évaluation et de validation de l'acquisition des compétences, et d'autre part respecter la règle d'or de l'APC qui consiste à considérer qu'avant tout, la compétence, quelle que soit son ampleur, doit correspondre à une situation de travail réelle.

## **VI.3. Articulation du modèle de compétence avec le CNC**

Dans ce sous-chapitre, nous mettons l'accent sur la relation formelle de la qualification avec le CNC et nous la formalisons par le biais du triangle de la formation dans une configuration dynamique obtenue à partir de la configuration statique que nous avons exposée dans le sous-chapitre (VI.1). Il s'agit, selon nous, d'une formalisation inédite jusqu'à présent dans le champ de la recherche scientifique sur les cadres nationaux des certifications et sur les politiques d'enseignement et de formation professionnels.

En effet, nous allons représenter pour la première fois dans un schéma ce qu'est un CNC sur le terrain, c'est-à-dire au sein du système fonctionnel de la FP. Bien évidemment, la représentation que nous allons en faire pourrait être extrapolée au système global de développement des ressources humaines, mais pour des raisons relatives au périmètre de notre recherche, nous nous sommes focalisé sur la FP. Cependant, notre raisonnement reste valable pour les dispositifs de formation à distance, en particulier ceux qui utilisent les MOOC<sup>309</sup>.

Après l'étude dynamique qui reprendra l'étude de notre schéma en analysant les interactions des 3E, nous aborderons la présence du CNC en tant que mécanisme régulateur des qualifications préparées par les EFP au service des Entreprises, en simplifiant – il va sans dire – le processus global de formation et les acteurs qui y interviennent. Puis nous extrairons la compétence comme unité de qualification (ou de certification) pour nous focaliser sur l'écriture de son énoncé (*competence statements*) en nous inspirant notamment des règles de l'APC et de la taxonomie de Bloom. Ceci nous permettra de voir jusqu'à quel point les compétences exprimées dans les contenus de formation (comme résultats d'apprentissage) sont comparables aux RA et aux descripteurs du CNC (CNQ dans notre cas).

### **VI.3.1. Étude de la configuration dynamique du triangle de la formation**

Nous avons présenté dans le sous-chapitre (VI.1) notre triangle de la formation d'une manière statique en nous contentant d'étudier les trois phases d'un processus global de formation (détermination des attentes, conception et MEO) ainsi que la composition de chacune d'elles, et en précisant les acteurs qui y interviennent. Pour des raisons de simplification du schéma illustratif du triangle de la formation, nous n'avons retenu que les acteurs principaux : l'État, l'EFP et l'Entreprise, désignés collectivement par le sigle 3E.

En réalité, ces trois acteurs qui interviennent dans les trois phases du processus global de formation ne gardent pas une position fixe l'un par rapport à l'autre : chacun essaie d'interagir

---

<sup>309</sup> Massive Open On line Courses.



avec les deux autres dans le déroulement de chacune des trois phases. Nous avons défini cette interaction dans les cas illustrés par le schéma qui suit (**Fig. V.14**), comme un rapprochement de l'acteur X en direction de l'acteur Y que nous schématisons par une rotation autour d'un axe fictif tracé en traits discontinus fins qui passe par l'un des trois sommets du triangle. Nous avons ainsi obtenu trois axes de rotation. À titre d'exemple, l'État effectue des analyses macro et microscopiques des besoins des entreprises en compétences en déployant des moyens et ressources pour la réalisation de cette activité (phase de détermination des attentes). En essayant de cerner au maximum les attentes de ses clients, il se rapproche des entreprises pour que la MEO résultante soit conforme à la conception. C'est également l'État qui, représenté par ses organismes spécialisés en ingénierie de formation, traduit les besoins en qualifications sous forme de curricula à appliquer dans les EFP. De leur côté, les EFP essaient lors de la MEO de la formation de se conformer aux standards et orientations qui leur ont été fournis par l'État en réponse aux besoins des Entreprises. Ils se rapprochent des Entreprises et la conception résultante est alors conforme aux attentes. Nous analyserons après la description du triangle dynamique les différentes situations possibles d'interaction entre les trois acteurs selon l'attention accordée à l'une ou l'autre des trois phases du processus global de formation.

Dans la configuration dynamique du triangle de la formation représentée dans la figure (**Fig. VI.2**)<sup>310</sup>, ce qui a changé par rapport à la configuration statique (**Fig. VI.1**), est la schématisation de trois axes fictifs qui partent respectivement de chacun des sommets du triangle. Le premier axe partant de l'EFP et perpendiculaire au côté représentant la phase de Détermination des attentes, permet de superposer le côté "Mise en œuvre" et le côté "Conception" quand on rapproche l'État de l'Entreprise moyennant une rotation autour de lui. C'est comme si l'on avait le dessin du triangle sur un papier et qu'en le pliant suivant cet axe, on faisait coïncider le point « État » avec le point « Entreprise ». Le deuxième axe partant de l'Entreprise et perpendiculaire au côté représentant la phase de la Conception, permet de superposer le côté "Attentes" et le côté "MEO" quand on rapproche l'État de l'EFP moyennant une rotation autour de lui. Le troisième axe partant de l'État et perpendiculaire au côté représentant la phase de MEO permet de superposer le côté "Conception" et le côté "Attentes" quand on rapproche l'EFP de l'Entreprise moyennant une rotation autour de lui.

---

<sup>310</sup> Pour des raisons de lisibilité, nous avons réalisé ce schéma en faisant tourner le schéma initial dans le sens de l'horloge, d'un angle de 90°.

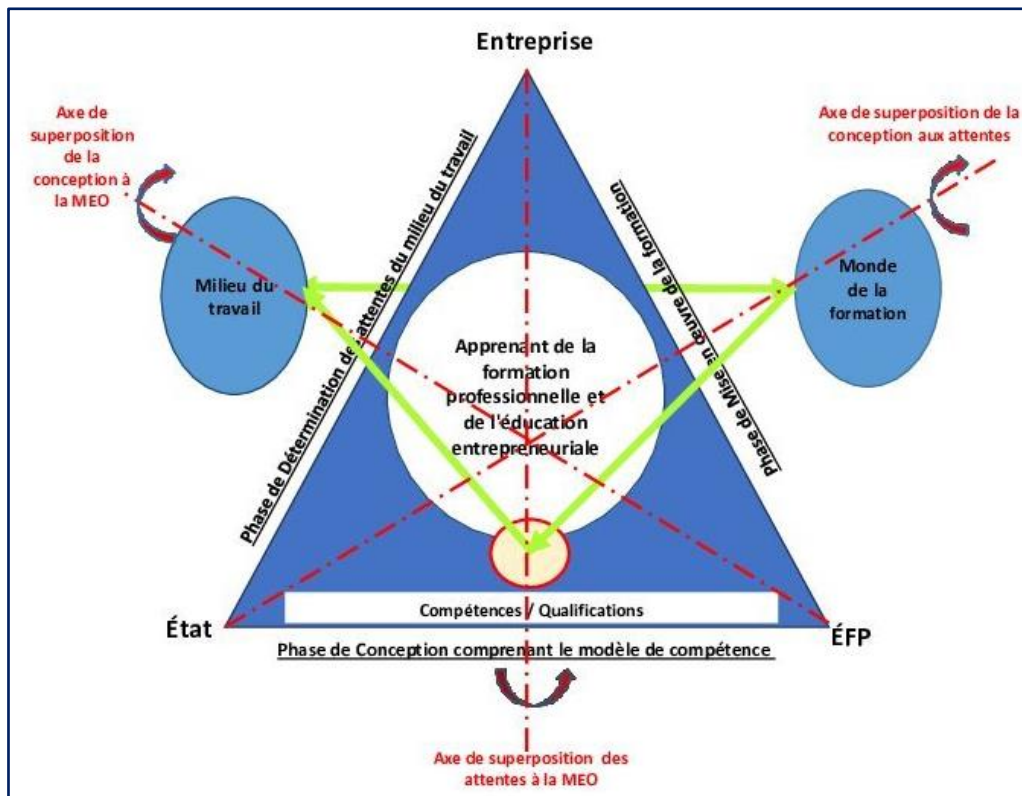


Fig. VI.2 : Configuration dynamique du triangle de la formation.

Pour expliquer la réalité que traduit la représentation schématique que nous avons élaborée, nous avons imaginé trois cas de figure extrêmes :

**Le premier cas :** a été obtenu en neutralisant la phase de détermination des attentes du milieu du travail et en supposant que l'État serait en mesure de comprendre, de planifier et de répondre adéquatement aux demandes des entreprises en termes de compétences. La phase de conception et ses outputs seraient alors en concordance avec la phase de MEO et ses produits, et l'on pourrait à la limite se passer d'ÉFP. Ce sont les Entreprises qui prendraient en charge toutes seules la formation des qualifications. Dans ce cas l'ÉFP, serait le responsable de la qualité de MEO de la formation puisqu'il interviendrait comme intermédiaire entre ce que conçoit l'État et ce qu'exige l'Entreprise.

**Le deuxième cas :** a été obtenu en neutralisant la phase de conception de la formation et le modèle de compétence qui la sous-tend (comme s'il n'existait pas ou n'était pas encore stabilisé) et en supposant que l'État pourrait déléguer la conception aux ÉFP sans se soucier des attentes des entreprises (par exemple en les marginalisant ou en ne leur accordant pas suffisamment d'attention), ce qui lui ferait croire que sa MEO de la formation est en harmonie avec leurs attentes.

**Le troisième cas :** est le plus réaliste. Il a été obtenu en imaginant un rapprochement remarquable entre l'ÉFP et l'Entreprise. Il est logique et pertinent quand l'entreprise devient formatrice (comme dans le modèle allemand) ou que l'ÉFP acquiert les processus et les mécanismes d'assurance qualité d'une entreprise (comme pour les centres entreprenants). Nous obtenons ce cas de figure lorsque la phase de mise en œuvre est neutralisée ou occultée, c'est-à-dire que l'État n'a pas à s'en préoccuper outre mesure et prend en considération seulement

les phases "Attentes" et "Conception" en en garantissant la bonne marche. Alors, plus la conception est basée sur une prise en compte adéquate des attentes des entreprises, plus la formation sera efficace, pertinente, performante et de qualité.

En fait, l'axe fictif dans ce troisième cas, n'est rien d'autre que le cadre national des certifications (CNC) piloté par l'État qui s'en sert pour réguler les qualifications au sein du système de la FP. Ce cadre théorique se trouve initialement éloigné de la MEO de la formation puisqu'il est souvent établi en amont de toute action de formation. Il vient s'installer avec ses exigences, normes, critères et descripteurs théoriques, en faisant abstraction de tout ce qui va se passer sur le terrain. Mais après, les responsables de formation chercheront à se conformer à ses exigences pour que les certifications qu'ils délivrent soient reconnues, positionnées et référencées. Ce dispositif se retrouve dans la chaîne de processus soutenue par un système d'assurance qualité, qui a été adoptée par la majorité des pays. Celle-ci va du développement de la qualification jusqu'à la certification des compétences acquises par les apprenants en passant par le positionnement de la qualification dans le CNC, l'accréditation des institutions d'évaluation, l'assurance qualité des processus de qualification et la validation des certifications à délivrer aux apprenants (**Chakroun, Kostakis, 2017 : p. 89**).

Nous voyons donc que le CNC est effectivement cet instrument ou interface qui occulte la phase de MEO ("Mise en œuvre") dans le triangle de la formation. Il l'occulte et l'isole de l'ensemble du processus pour permettre à l'État de se concentrer sur les deux autres phases : "Attentes" et "Conception". L'État accapare alors la gouvernance et le pilotage du système au détriment de la participation des deux autres acteurs (l'EFP et l'Entreprise) en essayant de jouer le rôle du seul acteur responsable qui rapproche d'une part, la conception et la définition des attentes en qualifications, et d'autre part l'EFP de l'Entreprise. Cependant, sur le terrain, ce double effort de rapprochement n'est pas du tout facile à accomplir comme nous le montrerons ultérieurement.

### **VI.3.2. Extraction de la compétence/qualification à partir du triangle de la formation et écriture de son énoncé**

La suite logique de la construction d'une ingénierie de formation exige que le besoin en compétences soit exprimé dans la phase "Attentes", l'énoncé des compétences élaboré dans la phase "Conception", et l'apprenant formé aux compétences dans la phase "Mise en œuvre". Suite à la réflexion schématisée et développée à partir de la figure (**Fig. VI.1**), nous avons abouti à la représentation du CNC par l'axe dessiné en trait mixte fin pointant sur l'acteur « État » et mettant en positions symétriques d'une part, les deux autres acteurs : l'EFP et l'Entreprise, d'autre part les deux phases "Attentes" et "Conception" (**Fig. VI.2**).

#### **VI.3.2.1. Schématisation de la compétence et du CNC dans le triangle de la formation**

L'entité « compétence » que l'on retrouve, comme nous l'avons montré, dans chacune des trois phases selon une forme bien déterminée, est représentée dans notre schéma par le cercle qui détermine la zone d'intersection des flèches provenant respectivement du monde de la formation et du milieu du travail, et elle est sur l'axe de superposition des attentes à la MEO

qui est perpendiculaire au côté "Conception". En poussant la réflexion plus loin dans la recherche de l'articulation entre le modèle de compétence (ou la compétence tout court) et le CNC représenté par l'axe de superposition des attentes à la conception (Axe du CNC), nous avons imaginé des images symétriques du petit cercle qui représenteraient la compétence qui change de forme d'une phase à une autre. Nous les avons matérialisées en pointillé dans le schéma-dessous (**Fig. VI.3**).

Les ajouts dans le schéma de la figure (**Fig. VI.3**) par rapport à celui de la figure (**Fig. VI.2**) sont relatifs à la mise en exergue des trois situations de la compétence représentées par trois petits cercles, cernés l'un d'un trait continu et les deux autres d'un trait discontinu.

L'idée derrière cette schématisation, c'est que la compétence est soit conçue (en anglais *designed* d'où l'abréviation CD), soit attendue (*expected or intended* : CI)<sup>311</sup> soit délivrée (*provided* : CP). Seule la compétence conçue (CD) est parfaitement connue et cernée puisqu'elle est écrite (prescrite). C'est pourquoi son cercle est dessiné avec un trait continu qui est généralement utilisé pour représenter des formes apparentes. De plus, c'est elle qui est inscrite dans le diplôme (ou dans d'autres traces comme le supplément au diplôme) et c'est elle qui est référencée dans le CNC. Les autres compétences (CI et CP) sont aléatoires, dessinées avec un trait discontinu généralement utilisé pour représenter des formes cachées. En effet, la compétence attendue (CI) dépend de ce qu'expriment les professionnels avec une marge d'incertitude assez importante, et la compétence délivrée ou fournie aux apprenants dépend des facteurs de MEO que nous avons ci-avant détaillés dans la section (VI.1.3).

### VI.3.2.2. Écriture de l'énoncé de la compétence conçue (CD)

Notre étude appuyée sur la représentation du processus global de formation par le biais du triangle de la formation, nous a mené à la conclusion que la compétence qui devrait figurer dans un curriculum de formation élaboré dans la phase de conception de la formation, est celle qui doit être référencée au CNC. Il s'ensuit que le développement de notre problématique de recherche basée sur l'hypothèse que, si les éléments du triangle de la formation sont cohérents, cela génère un CNC adapté au contexte national de FP, passait inéluctablement par l'analyse de l'énoncé de la compétence par rapport aux exigences du CNC. Et puisque nous avons déjà analysé les exigences, les descripteurs et les RA de la CNQ, il ne nous restait plus qu'à analyser les résultats d'apprentissage rédigés dans les énoncés de compétences et des éléments de compétences contenus dans les produits tunisiens issus de la phase de conception, et à les confronter à la CNQ. Or, comme nous l'avons développé notamment dans la section (VI.2.2), l'entité à opposer à la CNQ n'était pas clairement définie. Il nous fallait donc la rechercher dans les différents livrables ci-avant étudiés, à savoir la norme de diplôme, le référentiel de formation et le référentiel de certification.

Ce problème ne se pose pas quand il s'agit d'un programme d'études élaboré selon l'APC originale. Prenons l'exemple d'une compétence particulière de la spécialité « Technicien en habillement » (**MEQ, 2004 : pp. 68-71**) : « assembler des vêtements de sport », et ses éléments de compétence : « prendre connaissance du travail à effectuer, organiser le travail, assembler

---

<sup>311</sup> Rappelons dans la description du PE, le passage de la compétence attendue à la compétence conçue selon l'ingénierie de l'APC. Il y est mentionné que « le programme d'études est une source d'information exhaustive sur les compétences attendues pour l'exercice d'un métier, au seuil d'entrée sur le marché du travail » (MEQ, 2004 : p. 27). Ce sont des compétences destinées (*intended*) à répondre aux besoins des employeurs. Nous avons choisi CI (*intended*) au lieu de CE (*expected*) parce que cette dernière abréviation prête à confusion.

les vêtements par section, effectuer la finition des vêtements de sport, compléter le travail ».

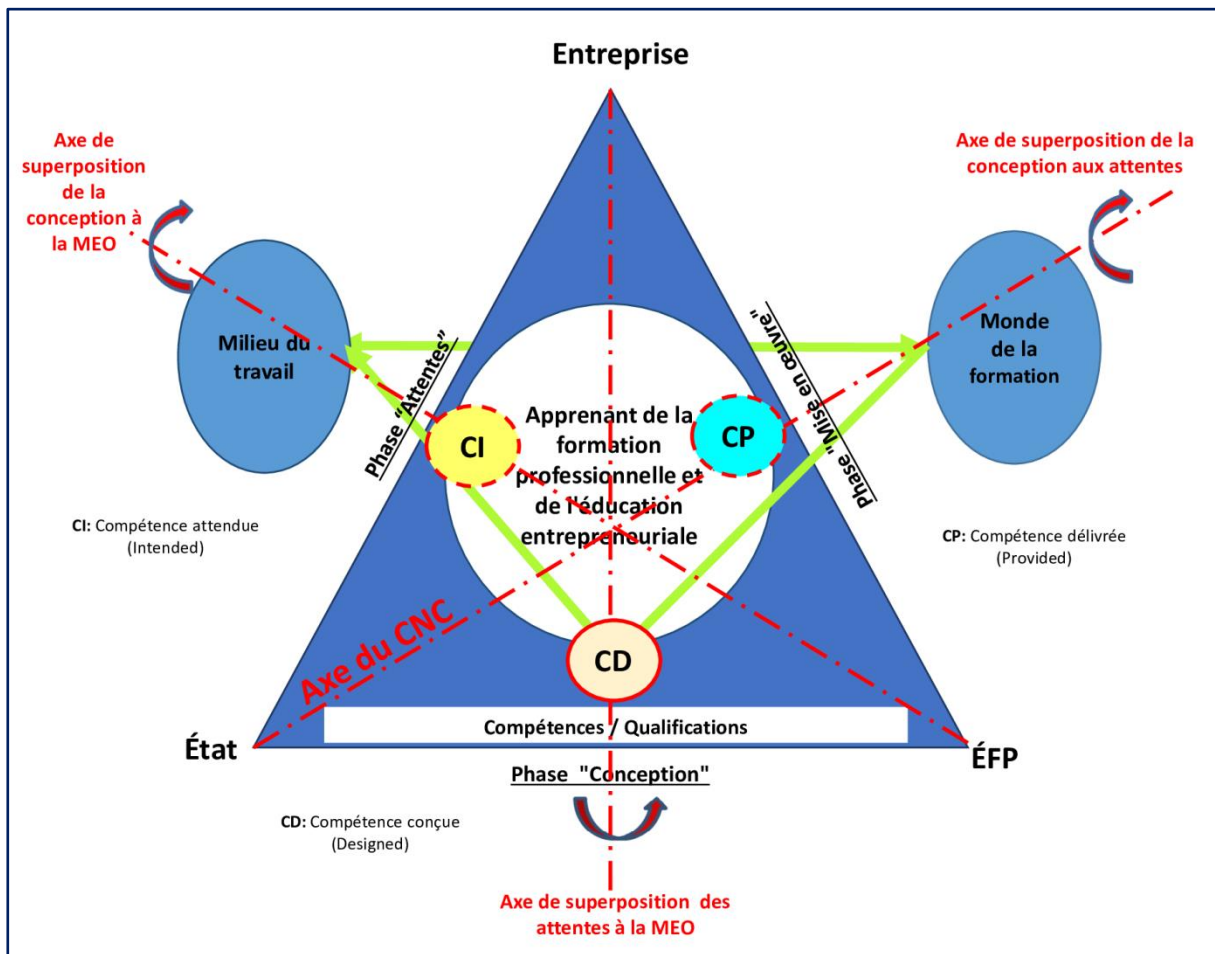


Fig. VI.3 : Représentation de la compétence et du CNC dans le triangle de la formation.

Mener à bien l'exercice de confrontation des résultats d'apprentissage contenus dans le PE aux contenus des descripteurs de la CNQ, exige deux conditions :

- Primo, les énoncés de la compétence et des éléments de compétence étant insuffisants pour réaliser le référencement RA/CNQ, il faut compléter l'analyse par les informations provenant des critères de performance. Par exemple pour l'élément « organiser le travail », nous ne pouvons juger de l'autonomie, de l'adaptabilité et du sens de la responsabilité de l'apprenant lorsqu'il réalise sa tâche qu'en regardant les critères de performance suivants : organisation efficace du poste de travail, vérification attentive du nombre de pièces dans les paquets et des largeurs des bandes élastiques, choix judicieux des machines et des accessoires, concordance entre les essais d'élasticité et les résultats attendus.

Ceci permet de les comparer avec les RA correspondants ci-dessous dans la CNQ :

-Autonomie : Organiser soi-même son travail sur la base de consignes spécifiques/ Estimer le niveau de qualité du travail accompli.

-Responsabilité : Faire des comptes rendus oraux et écrits des activités réalisées/ Exercer individuellement ou en équipe, dans un champ d'activité plus ou moins étendu.

-Adaptabilité : Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui n'engendrent pas de changements importants/ Formuler des solutions adaptées aux

problèmes posés.

Ici, nous avons repris tout le contenu des RA correspondant aux trois descripteurs (autonomie, adaptabilité, responsabilité). Mais dans l'exercice de confrontation, on ne compare la compétence et ses éléments analysés qu'avec les indicateurs pertinents. Par exemple, pour l'élément de compétence « organiser le travail » et le critère de performance « organisation efficace du poste de travail », l'indicateur de mesure sera « organiser soi-même son travail sur la base de consignes spécifiques ».

- Secundo, les descripteurs de la CNQ ne se limitant pas uniquement aux CARA (complexité, autonomie, responsabilité, adaptabilité), mais comprenant aussi les « savoirs » et « savoir-faire et comportement », il faut aussi faire appel à ces derniers pour analyser les « savoirs liés à la compétence ». Par exemple, pour la compétence « prendre connaissance du travail à effectuer », à l'élément de compétence « comparer l'extensibilité des tissus et des élastiques », correspondent les savoirs relatifs aux propriétés qu'il faut connaître pour confectionner les vêtements, aux matières utilisées pour la fabrication du tissu et des élastiques, à la largeur des élastiques et aux types de tissus.

Ceci permet de les comparer avec les « savoirs » et « savoir-faire et comportement » correspondants ci-dessous dans la CNQ :

Savoirs : Savoirs appliqués avec une maîtrise des notions théoriques liées au champ d'activité et aux domaines connexes.

Savoir-faire et comportement :

- Aptitudes cognitives et pratiques nécessaires à l'application de modes opératoires et de procédures.
- Aptitudes à sélectionner et appliquer des méthodes et outils contribuant à la construction d'une réponse appropriée selon une approche de résolution de problèmes.
- Aptitude à communiquer et à donner de brèves explications sur un projet ou une idée, avec un niveau adéquat de langue.
- Aptitude à coordonner ses activités au sein d'un groupe, éventuellement à exercer des responsabilités au sein d'une équipe restreinte.
- Aptitude à organiser ses apprentissages.

Ici, nous avons repris tout le contenu correspondant aux deux descripteurs (savoirs, savoir-faire et comportement), mais dans l'exercice de confrontation, on ne compare la compétence et ses éléments analysés qu'aux indicateurs pertinents. Par exemple, pour l'élément de compétence « comparer l'extensibilité des tissus et des élastiques » et les savoirs qui lui sont liés, les indicateurs de mesure sont « savoirs appliqués avec une maîtrise de notions théoriques liées au champ d'activité et aux domaines connexes » et les deux premiers types d'aptitudes dans le descripteur « savoir-faire et comportement ».

Pour résumer ce travail de référencement du contenu des RA que renferment les PE selon l'APC, nous retiendrons les deux résultats suivants, que nous avons exploités dans la suite de notre raisonnement, en particulier après l'exposé de l'expérimentation à venir dans les prochains chapitres.

- Premièrement, nous avons confirmé notre constat relatif à la dispersion des éléments nécessaires et pertinents à l'opération de référencement des qualifications dans les livrables élaborés selon la nouvelle version d'ingénierie adoptée par l'équipe tunisienne. En effet, l'exercice que nous venons de mener a montré que l'on ne saurait

se passer des énoncés des compétences, des éléments des compétences, des critères de performance, des savoirs liés aux compétences et des balises de contenu. Or, ces éléments qui sont réunis dans le même document PE selon l'APC, se trouvent dispersés et défigurés dans trois documents de la version tunisienne, en l'occurrence la norme de diplôme, le RF et le RC, en plus des lacunes que nous avons relevées dans la section (VI.2.1). Cette faiblesse de l'ingénierie tunisienne en matière de référencement/positionnement des certifications dans la CNQ, est encore plus évidente si on la compare à la méthode adoptée par une équipe de spécialistes en Serbie pour référencer la quasi-totalité des qualifications dans le dispositif serbe de développement des ressources humaines (**ETF, 2017a** et **ETF, 2017b**) par rapport aux niveaux du CEC. Les résultats tangibles et pertinents obtenus par cette équipe sont dus à la présence d'une « norme de qualification » structurée de la façon que nous avons détaillée au chapitre V et contenant notamment les RA exprimés en savoirs, aptitudes, habiletés et attitudes (voir le paragraphe V.1.1.5.e).

- Deuxièmement, nous proposons pour l'opération de positionnement des qualifications dans la CNQ, de modifier la norme de diplôme en la liant à cette opération, ce qui lui donnerait une raison d'être, car, comme nous l'avons souligné auparavant, dans la version de l'équipe tunisienne, son utilité et sa pertinence font question. Nous développerons ultérieurement cette proposition après la présentation de notre travail sur le terrain, et analyserons alors les normes produites par l'équipe tunisienne. Pour le moment, s'agissant des modifications à apporter à la norme, nous nous contenterons des préconisations suivantes. D'abord, la dénomination doit être changée pour être conforme au texte de loi et cohérente avec la nouvelle raison d'être susmentionnée. Puis, cette « norme de formation »<sup>312</sup> doit inclure une écriture des RA relatifs à chaque compétence du curriculum qui comprend des éléments (*competence statements*) soigneusement formulés pour renseigner sur les indicateurs des six descripteurs de la CNQ (CARA, savoirs, savoir-faire et comportement). Nous recommandons également une explicitation de la méthode spécifique de formulation des compétences s'inspirant des règles de l'APC et de la taxonomie de Bloom. Cette formulation sera issue de notre réflexion sur le modèle de compétence et intégrera par conséquent de façon explicite des éléments qui renvoient aux aspects cognitifs et conatifs de la compétence. Et, bien sûr, les RA provenant de l'esprit entrepreneurial y auront leur place.

## VI.4. Éducation entrepreneuriale en relation avec la FP

En 2011, lors d'un stage de formation en Inde sur le développement des ressources humaines et l'éducation entrepreneuriale (EE)<sup>313</sup> auquel nous avons pris part dans un groupe de 39 participants venant de différentes parties du monde, nous nous rappelons avoir posé une question à un des formateurs sur l'élaboration d'un programme spécifique à l'entrepreneuriat. Celui-ci a jugé que notre question n'était pas pertinente, car nous venions tous de suivre des

<sup>312</sup> Nous proposons également la dénomination « norme d'apprentissage » qui englobe tout type de formation, formel, non formel et informel et peut ainsi servir à la certification des compétences acquises en formation ou dans la vie professionnelle (VAE).

<sup>313</sup> « Human Resources Development and Entrepreneurship Education » organisé par l'institut NIESBUD à Noida près de New Delhi en Inde du 16 août au 14 octobre 2011.

exposés et des cours sur les thèmes de « l'innovation », « la pensée positive », « la visualisation », « la créativité », « l'incubation », « les *SMEs* », « la micro-finance », etc., qui, selon lui, entraînent dans la définition de l'éducation entrepreneuriale. Ceci est partiellement vrai, mais notre question était plus concrète et précise car elle interpellait les responsables de formation sur la formalisation pédagogique d'un curriculum bien structuré (comme le référentiel « EntreComp » de la CE<sup>314</sup>), dans lequel les modules susmentionnés et d'autres sont agencés avec des fils conducteurs entre eux qui permettent de voir la progression de l'apprentissage menant à des objectifs prédéfinis clairs.

Sur la mise en place d'un curriculum de formation à l'entrepreneuriat, les questions ne manquent pas, par exemple : sur quelle base la définition de ces objectifs est-elle élaborée ? Qui sont les bénéficiaires de ce type d'éducation ? Qui sont ceux qui expriment un besoin de formation sur les compétences entrepreneuriales ?

Où le curriculum de la formation entrepreneuriale sera-t-il implanté et mis en œuvre ? Est-ce que ce sera dans l'EFP ? Si oui, faut-il des conditions additionnelles pour que l'EFP soit capable de dispenser la formation en entrepreneuriat ?

Toutes ces questions relèvent des trois phases d'un processus traditionnel et global de FP tel que nous l'avons développé et représenté ci-avant dans notre triangle de la formation. Pouvons-nous appliquer ce triangle à l'éducation entrepreneuriale (EE) ?

Nous allons traiter ci-après, dans le cadre d'un aperçu sur l'état des lieux de l'EE en Tunisie, le passage de l'EE à l'apprentissage entrepreneurial, notamment quand il s'agit de le dispenser dans le contexte de la FP. Puis, nous confronterons l'apprentissage entrepreneurial à notre triangle de la formation. Enfin, nous étudierons les RA issus de l'EE et leur positionnement dans notre modèle de compétence, et par conséquent dans la CNQ.

## **VI.4.1. État des lieux de l'éducation entrepreneuriale en Tunisie**

Nous avons cité dans le chapitre V, en particulier dans la section V.2.2.1. « Quelle action du diplômé de la FP en Tunisie ? Proposition d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation », le sous-domaine « culture de l'entreprise et du travail indépendant » du domaine d'enseignement général « culture numérique et esprit d'initiative » stipulé dans le CGR des diplômes de la FP publié en 2010. Au début, l'éducation entrepreneuriale en tant qu'élément d'un programme de formation est restée une notion consignée dans un texte juridique sans qu'elle soit mise en application dans les EFP, sauf quelques actions ou projets réalisés par l'ANETI<sup>315</sup>, même avant la date de parution du CGR. Ce n'est qu'à partir de 2015 qu'un projet de développement de l'esprit entrepreneurial dans le dispositif national de la FP<sup>316</sup>, a vu le jour dans le cadre d'une coopération entre le ministère chargé de la FP et de l'emploi et l'ETF. Nous lisons dans la littérature du projet :

---

<sup>314</sup> Référentiel EntreComp ou cadre de référence européen des compétences entrepreneuriales, élaboré en 2016 par le centre commun de recherche relevant de la Commission Européenne.

<sup>315</sup> L'Agence Nationale de l'Emploi et du Travail Indépendant a réalisé depuis les années 2000, au profit des jeunes, plusieurs projets portant sur l'esprit entrepreneurial et la création d'entreprises tels que CEFÉ, FORTI, Innajim, Moubadiroun.

<sup>316</sup> Nous avons pris part à plusieurs activités dudit projet particulièrement durant la période 2017-2018.



« Le développement de l'esprit entrepreneurial ne signifie pas simplement créer son entreprise. Il s'agit d'une manière de penser à part entière. Même si certaines personnes sont plus disposées que d'autres à entreprendre, cet état d'esprit entrepreneurial peut se travailler au quotidien. Par exemple, face à un défi, c'est prendre l'initiative, chercher les ressources, trouver les partenaires, éventuellement bâtir une équipe et mettre tous les moyens dont on dispose pour atteindre son objectif. C'est oser s'investir là où les autres reculent, prendre des décisions rapides mais réfléchies, être capable de reconnaître et surtout de connaître ses limites, c'est évaluer les conséquences et l'impact d'idées, d'opportunités et actions : ce sont là, les trois domaines de compétences du cadre de référence des compétences entrepreneuriales (EntreComp). » (MFPE, 2017).

À partir de là, dans une première étape, le projet tunisien s'est attelé à élaborer une charte qui décrit les engagements des parties prenantes pour développer le nouveau paradigme de l'esprit entrepreneurial. Ensuite, des formations et des sessions d'information et de sensibilisation ont été organisées pour favoriser le développement de l'esprit entrepreneurial. Enfin, des ressources et moyens numériques ont été déployés pour partager et capitaliser les bonnes pratiques en termes d'acquisition d'un état d'esprit entrepreneurial.

Dans une seconde étape, le projet a intégré 16 organismes dont le CENAFFIF, huit CFP de l'ATFP et un EFP relevant de l'AVFA. Il a également réalisé des actions pilotes de formation de formateurs entrepreneurs et de cohortes d'apprenants dans plusieurs modules de formation extraits du référentiel EntreComp.

Pour pérenniser les acquis du projet, il reste à institutionnaliser cet apprentissage entrepreneurial et la façon de l'intégrer au sein du processus global de formation dans un EFP. La solution pédagogique d'adopter le référentiel EntreComp peut s'avérer pertinente à condition d'assurer sa cohérence avec l'ingénierie des diplômés<sup>317</sup> au sein du dispositif national de la FP. Nous allons voir dans ce qui suit comment on peut amener un EFP à devenir entrepreneur. Nous nous appuyerons pour le faire sur notre triangle de la formation ainsi que sur le guide pratique de l'apprentissage entrepreneurial pour les institutions de formation et d'enseignement professionnels élaboré par Lindner au profit de l'UNESCO et l'UNEVOC (Lindner, 2020). Nous terminerons avec l'étude de l'adaptabilité du référentiel EntreComp à notre modèle de compétence.

## VI.4.2. Un EFP entrepreneur au sein du triangle de la formation

Dans le guide pratique susmentionné, l'auteur analyse le modèle TRIO de l'EE qu'il a co-construit avec Aff en 2005. Ce modèle est relatif au degré d'appropriation de l'esprit entrepreneurial selon trois niveaux allant du professionnel entrepreneur qui peut s'installer à son propre compte (niveau 1) jusqu'au citoyen imbibé de la culture entrepreneuriale (niveau 3) en passant par les jeunes et adultes qui manifestent un esprit entrepreneurial dans leur façon de penser et d'agir (niveau 2) (op.cit. p. 14). Il privilégie un apprentissage entrepreneurial qui évolue vers la formation des *start-uppers*, la pratique de l'entrepreneuriat et la fondation des entreprises (op.cit. p. 13).

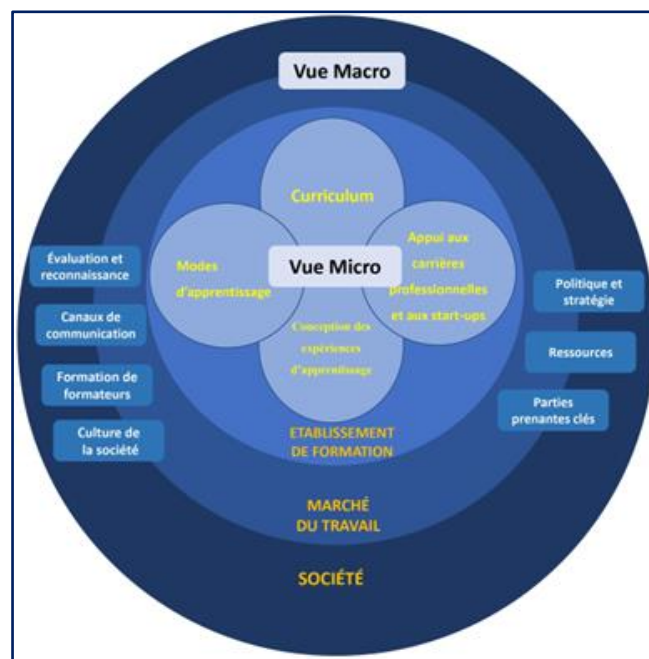
---

<sup>317</sup> Rappelons que celle-ci couvre l'ingénierie des programmes, les démarches et référentiels de certification, la reconnaissance des acquis d'apprentissage, la VAE, etc.

L'expérience pilote tunisienne que nous venons de décrire dans la section précédente se situe au niveau 2 du modèle TRIO de l'EE où il s'agit de rechercher un dispositif et une démarche qui permettent de former les jeunes des EFP aux compétences entrepreneuriales, notamment afin d'améliorer leur pensée et action au sein de l'entreprise et dans leur vie quotidienne.

Le guide se base sur un outil conceptuel intitulé ELIC (*Entrepreneurial Learning Institution Canvas*, c'est-à-dire canevas de l'apprentissage entrepreneurial dans une institution de formation). ELIC met l'EFP au centre d'un écosystème d'apprentissage entrepreneurial qui fait intervenir les apprenants, les formateurs, les employeurs et les autres partenaires sociaux, et propose la mise en place de l'apprentissage entrepreneurial au niveau institutionnel (**op.cit. p. 5**). L'écosystème représenté par la figure (**Fig. VI.4**) met en exergue deux angles de vue de l'apprentissage entrepreneurial :

- une vue macroscopique qui prend en compte plusieurs facteurs influençant sa mise en place dans l'EFP tels que les politiques et stratégies, les ressources à déployer, les parties prenantes clés, la culture de la société, les formateurs, les canaux de communication et l'évaluation et la reconnaissance ;
- une vue microscopique qui s'intéresse aux facteurs plutôt pédagogiques ou liés au modèle de compétence tels que le curriculum, les modes de formation, l'apprentissage par l'expérience et le développement de carrière et la création d'entreprises.



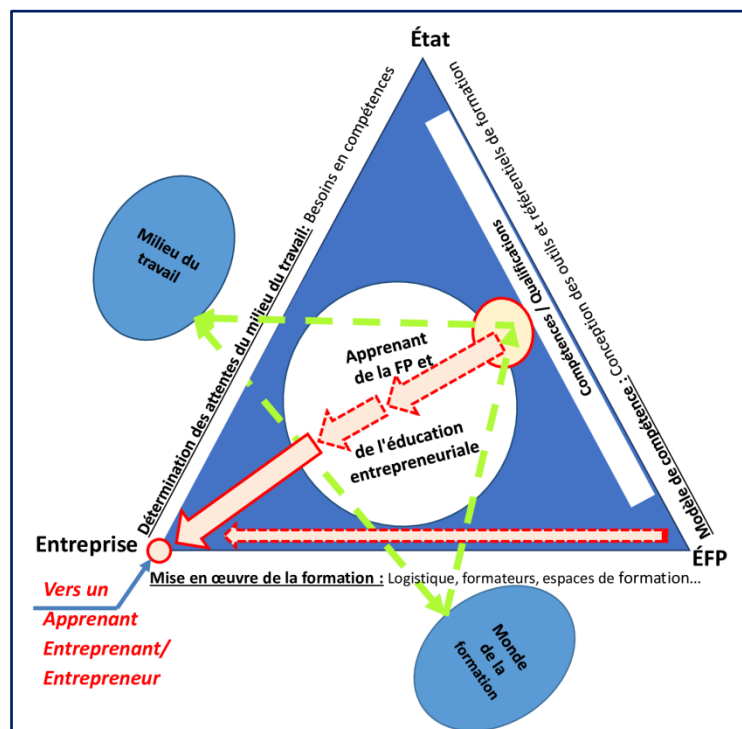
**Fig. VI.4 :** L'écosystème de l'apprentissage entrepreneurial selon Lindner (2020 : p. 20).

Dans cet écosystème illustré par la figure (**Fig. VI.4**), l'EFP est situé au niveau micro, le marché du travail et la société au niveau macro. Si nous faisons le rapprochement avec notre triangle de la formation, nous voyons que le premier sommet représentant l'EFP est déjà là, que le deuxième sommet : l'État, est présent au niveau macro comme pilote des politiques et stratégies mais que, dans cette représentation de l'écosystème de l'apprentissage entrepreneurial, le troisième sommet : l'Entreprise, n'est que faiblement représenté par les parties prenantes clés et par les ressources qui se situent au niveau macro. D'un côté, cette faible présence de

l'Entreprise au niveau macro devrait, à notre sens, entraîner une présence accrue au niveau micro, notamment dans tous les volets d'élaboration des curricula, le choix des modes d'apprentissage, la conception des expériences d'apprentissage et l'appui aux carrières professionnelles et aux start-ups.

De l'autre, le cas extrême où l'entreprise se confond avec l'apprenant entrepreneur quand il s'installe à son propre compte en créant sa start-up nous semble constituer l'aboutissement de l'éducation entrepreneuriale.

Nous schématisons ceci, dans notre triangle de la formation, (**Fig. VI.5**) par des flèches qui montrent que l'apprenant avec ses compétences acquises tend (dans l'acception mathématique du terme) vers l'entreprise.



**Fig VI.5 : Évolution du triangle de la formation par rapport au degré d'intégration de l'apprentissage entrepreneurial.**

Cette dernière se confond également avec l'EFP qui devient entreprenant au fur et à mesure de l'avancement et de l'ancrage du processus d'apprentissage entrepreneurial en son sein conformément au modèle TRIO de Aff et Lindner (2005). Nous le schématisons aussi par une flèche qui part de l'EFP et tend vers l'entreprise. Le point d'arrivée serait alors un apprenant qui peut passer du statut d'entreprenant à celui d'entrepreneur. De même, l'EFP passe du statut de centre de FP classique à celui de centre entreprenant.

Nous pouvons donc dire que notre triangle de la formation qui met l'apprenant de la FP et de l'EE au centre du processus global de formation reste valable et applicable pour les EFP qui introduisent l'apprentissage entrepreneurial dans les cursus de formation qu'ils offrent aux apprenants. Toutefois, dans le cas d'un apprentissage entrepreneurial très poussé au sens de Lindner (2020 : p. 13), la modélisation du processus pourrait avoir d'autres configurations. Notre triangle de la formation a également l'avantage de rendre compte de la prise en compte

de l'apprentissage entrepreneurial, en particulier celui correspondant au niveau 2 (qui développe l'esprit entrepreneurial chez l'apprenant pour qu'il devienne entreprenant). Plus précisément, il permet via notre modèle de compétence de traiter l'esprit entrepreneurial en tant que compétence ou composante de la compétence globale de l'apprenant à l'issue de sa FP et EE, comme nous le détaillons ci-après.

### **VI.4.3. Articulation de l'apprentissage entrepreneurial selon EntreComp avec le modèle de compétence**

Pour l'étude que nous présentons dans cette section, nous nous sommes appuyé d'abord sur la définition d'« entreprendre » qui figure dans le référentiel EntreComp et a été adoptée par la CE. Elle stipule qu'« entreprendre », « c'est agir sur des opportunités ou des idées et les transformer en valeur utile aux autres. La valeur créée peut être financière, culturelle ou sociale (FFE-YE, 2012). » (JRC, 2016 : p. 20). Puis, nous avons utilisé le référentiel lui-même qui constitue un cadre recommandé par la CE pour la mise en place de l'apprentissage entrepreneurial au sein des EFP :

[II]définit l'esprit d'entreprendre comme une compétence transversale, qui peut être appliquée à tous les domaines de la vie : cultiver son développement personnel, avoir une participation active dans la vie de la société, (rè)entrer sur le marché du travail en qualité d'employé ou de travailleur indépendant, et également créer son entreprise (culturelle, sociale ou commerciale). (op.cit. p. 6).

En revenant à notre modèle de compétence, nous avons remarqué que le référentiel EntreComp se prêtait aisément à livrer des RA provenant de la compétence « esprit d'entreprendre ou esprit entrepreneurial » que l'on peut intégrer dans le modèle de compétence et associer aux autres RA relatifs aux composantes « cognition et comportement » et « conation ». En effet, le cadre de référence EntreComp contient trois domaines de compétences, 15 compétences (au sens de *competencies*)<sup>318</sup>, 15 descripteurs, huit niveaux de maîtrise et 442 acquis d'apprentissage (résultats d'apprentissage : RA) (op.cit. p. 14).

Mais avant de nous lancer dans l'exploitation du référentiel EntreComp, nous nous sommes d'abord focalisé sur le modèle TRIO présenté ci-avant, qui se situe au niveau 2, celui où la compétence « esprit entrepreneurial » est censée être transmise aux jeunes apprenants dans un EFP adhérant à la démarche de l'apprentissage entrepreneurial, ce qui peut aboutir au terme du processus à un EFP entreprenant et un diplômé entreprenant voire futur entrepreneur. Il nous restait en effet à décider comment nous allions intégrer la compétence « esprit entrepreneurial » à notre modèle de compétence, pour aborder ensuite la question des RA qui en dérivent. Serait-elle transversale (diffuse dans les autres composantes du modèle), ou indépendante (séparée des autres composantes du modèle) ?

Cette dernière question se décline dans un programme de formation par le choix opéré entre les deux variantes<sup>319</sup> suivantes d'intégration de l'apprentissage entrepreneurial dans le curriculum, citées par Lindner (2020 : p. 45) :

---

<sup>318</sup> Remarquons que la terminologie française utilise simultanément le terme « compétence » pour désigner l'entité globale « esprit d'entreprendre » et ses 15 composantes qui sont des unités équivalentes à des "competencies".

<sup>319</sup> Lindner a présenté cinq variantes d'intégration de l'apprentissage entrepreneurial dans le curriculum. En plus des deux citées dans notre texte, il en existe trois autres qui sont : une formation facultative extracurriculaire ; un ou plusieurs modules optionnels intracurriculaires ; une combinaison entre la formation facultative extracurriculaire ou intracurriculaire et l'apprentissage entrepreneurial intégré dans le programme.

- la première consiste à dispenser aux apprenants un ou plusieurs modules relatifs à l'esprit entrepreneurial, dans le cadre du programme officiel obligatoire ;
- la deuxième consiste à dispenser le contenu de l'apprentissage entrepreneurial sous forme diffuse ou transversale dans tout le programme d'une spécialité de formation.

Notre réflexion nous a mené à adopter la première variante et dans le modèle de compétence et dans tout programme de formation. Nous justifions ce choix par les arguments suivants :

- D'abord, le CEC version 2017 n'inclut pas le registre de concepts et mécanismes inhérents à l'éducation entrepreneuriale. Le terme « entreprise » figure une seule fois dans le texte de la recommandation du conseil du 22 mai 2017 concernant le CEC. Et les termes « esprit entrepreneurial », « entrepreneuriat », « entrepreneur » et « entreprenant » en sont absents.
- La même remarque vaut pour la CNQ. La seule différence, c'est que dans le CGR des diplômes de la FP issu de la CNQ, on parle du domaine d'enseignement général « culture numérique et esprit d'initiative » dans lequel on retrouve le sous-domaine « culture de l'entreprise et du travail indépendant », mais qui est resté sans suite en termes d'élaboration de contenu ;
- Nous avons vu au chapitre V que le modèle de Mulder (2019) était le seul de tous les modèles de compétence que nous avons présentés, à intégrer la compétence de l'esprit entrepreneurial dans le domaine des compétences d'autogestion et de gestion de carrière (cf. V.2.1.1.d. Modèle de Mulder pour une vie future).

Partant, on peut dire que les RA de la compétence « esprit entrepreneurial », au moins dans leur majorité, ne sont pris en compte ni par la CNQ, ni par le CEC. Ce qui fait que la piste de l'ajout d'une composante dédiée à l'esprit entrepreneurial doit être préférée à celle qui prévoit des éléments de compétences diffus dans l'ensemble du contenu de chaque programme de formation. Le référentiel EntreComp nous a semblé offrir la réponse idoine à la conception d'un tel programme, et en revenant sur sa modélisation, nous avons travaillé ses RA pour proposer des pistes d'amélioration de la CNQ en Tunisie.

Revenant donc au référentiel EntreComp, notamment à son cadre de référence complet (JRC, 2016 : pp. 23-35), dont, nous avons testé les RA de chaque compétence en les comparant aux descripteurs actuels de la CNQ, afin d'amorcer une réflexion sur les possibilités de leur amélioration. Celle-ci devait rendre les descripteurs de la CNQ et leurs RA valables aussi bien pour les composantes entrepreneuriales, que pour les composantes cognitives, comportementales et conatives.

Vu le nombre élevé des compétences et des RA que renferme EntreComp, nous n'avons mené l'exercice que sur les compétences qui seront traitées ultérieurement dans la partie expérimentale telles que l'estime de soi, la prise d'initiative et la créativité. Dans le référentiel EntreComp, elles sont respectivement dénommées « conscience de soi et auto-efficacité », « prendre de l'initiative » et « avoir de la créativité ». Chacune de ces trois compétences appartient à l'un des trois domaines d'EntreComp : « idées et opportunités », « ressources » et « en action ».

- ❖ Pour la compétence « conscience de soi et auto-efficacité » : d'après EntreComp, l'action correspondant à cette compétence consiste à « croire en soi-même et ne cesser d'évoluer » et ses RA qui couvrent les huit niveaux du cadre de référence sont au nombre de 25. Pour simplifier l'analyse, nous nous sommes contenté de prendre en considération les descripteurs englobant les 25 RA. Ces descripteurs indiquent que, par rapport à cette compétence,

l'apprenant doit :

« penser ses besoins, aspirations et souhaits à court, moyen et long terme ; identifier et évaluer ses forces et faiblesses en tant qu'individu du groupe ; croire en sa capacité à influencer le cours des évènements, malgré l'incertitude, les obstacles, et occasionnellement les échecs. » (*Ibid.*).

En les comparant aux RA qui s'en rapprochent dans la CNQ, on trouve :

- Dans les RA relatifs au descripteur « adaptabilité », respectivement pour les niveaux de qualification 4 et 6, les énoncés (*statements*) suivants: ● « Aptitude à identifier ses propres besoins en formation et à construire son parcours d'apprentissage » ; ● « Aptitude à identifier ses propres besoins en formation, à évoluer dans des contextes non familiers et à s'auto-évaluer ».
- Et dans les RA relatifs au descripteur « savoir-faire et comportement », respectivement pour les niveaux de qualification 4 et 5, les énoncés suivants: ● « Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements plus ou moins importants-Formuler des solutions adaptées aux problèmes dans son champ d'activité. » ; ● « Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants-Apporter des réponses adaptées à des problèmes imprévisibles ou nouveaux ».

Le tableau suivant (**Tab. VI.7**) récapitule la comparaison :

Indicateurs extraits des RA selon les descripteurs d'EntreComp	Indicateurs extraits des RA selon les descripteurs de la CNQ
- penser ses besoins - aspirations - souhaits	- identifier ses propres besoins en formation - construire son parcours d'apprentissage - évoluer
- évaluer ses forces et faiblesses	- s'auto-évaluer
- croire en sa capacité à influencer le cours des évènements, malgré l'incertitude, les obstacles	- intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes... - formuler des solutions adaptées aux problèmes - apporter des réponses adaptées à des problèmes imprévisibles ou nouveaux

**Tableau VI.7 : Comparaison approximative entre les RA d'EntreComp et les RA de la CNQ pour la compétence « conscience de soi et auto-efficacité.**

Le Tableau (**Tab. VI.7**) offre une comparaison que l'on pourra trouver approximative, mais qui a l'avantage d'exposer la technique de confrontation des RA d'une ou plusieurs compétences aux RA d'un CNC. Il confirme qu'en l'état actuel, la CNQ avec ses RA ne peut pas couvrir le domaine de l'éducation entrepreneuriale, car s'il y a des correspondances partielles, c'est que nous avons balayé les RA de différents niveaux de qualification (dans l'exemple ci-dessus, les niveaux 4, 5 et 6). Nous continuons ci-après, l'exercice pour les deux autres compétences.

- ❖ Pour la compétence « prendre de l'initiative », l'action correspondante dans EntreComp consiste à « passer à l'action » et ses RA qui couvrent les huit niveaux du cadre de référence sont au nombre de 22. Les descripteurs qui les englobent indiquent que par rapport à cette compétence, l'apprenant doit : « initier des processus de création de valeur; relever des défis; agir et travailler de manière indépendante afin de réaliser des objectifs, s'en tenir à ses intentions et effectuer les tâches

planifiées. » (*Ibid.*).

- ❖ Pour la compétence « avoir de la créativité », l'action correspondante dans EntreComp consiste à « développer des idées créatives et utiles » et ses RA qui couvrent les huit niveaux du cadre de référence sont au nombre de 38. Les descripteurs qui les englobent indiquent que par rapport à cette compétence, l'apprenant doit :

« formuler plusieurs idées et opportunités de créer de la valeur y compris de meilleures solutions à des problèmes existants ou à venir; explorer et expérimenter des approches innovantes et expérimenter avec; combiner ses connaissances à ses ressources pour avoir un effet utile » (*Ibid.*).

Sans rentrer dans le détail comme nous l'avons fait pour la première compétence « conscience de soi et auto-efficacité », il suffit de parcourir la grille complète des RA dans la CNQ pour s'apercevoir que les deux derniers descripteurs d'EntreComp susmentionnés ne sont pas couverts. À titre d'exemple, nous ne trouvons aucun indicateur évoquant l'initiation d'un processus de création de valeur ou l'exploration et l'expérimentation des approches innovantes, sauf partiellement pour le master et le doctorat où nous trouvons respectivement des indicateurs portant sur « des aptitudes à assimiler des savoirs et à produire de nouveaux savoirs » et sur « des aptitudes à faire preuve d'initiative, à définir les finalités et les stratégies, à constituer, encadrer et animer des équipes diversifiées et hétérogènes et à développer les performances collectives de ses équipes ». Mais ceci ne peut pas répondre à la conformité recherchée, car les descripteurs d'EntreComp sont valables quel que soit le niveau de qualification.

Pour clore cette dernière section du chapitre VI, nous ferons part de l'impression que nous a laissée notre réflexion sur la prise en compte des RA issus de l'éducation entrepreneuriale : il semblerait que la CNQ ait besoin pour les intégrer de descripteurs spécifiques et des RA qui en dérivent. Ceci dit, nous estimons également que le CEC ne pourrait que gagner à être complété par ce type d'amélioration dans les prochaines années. Quant à notre modèle de compétence, il conservera son efficacité telle que détaillée dans le schéma du chapitre V (**Fig. V.9**), à condition de garder l'hypothèse que la compétence « esprit entrepreneurial » est une composante à part entière de la FP.

## VI.5. Conclusion

Ce chapitre VI qui se situe au cœur de la thèse était porteur de nouvelles conceptions que nous avons essayé de mettre en exergue en explicitant leur articulation avec notre champ d'investigation, et en particulier avec la problématique abordée par notre sujet de recherche.

Ces nouvelles conceptions, qui se basent sur notre modèle de compétence intégrant cognition et conation, ont consisté d'abord en un schéma analytique du processus global de formation (schéma 3E ou triangle de la formation) dans deux configurations : statique et dynamique. Dans la première, nous avons présenté les différentes phases du processus de la FP ainsi que ses acteurs clés. Dans la seconde, nous avons décrit les interactions de ces derniers dans le fonctionnement du système de la FP pour préciser le rôle et l'influence de chacun sur le bon déroulement de l'opération globale de formation, y compris les aspects de gouvernance et de régulation des qualifications.

Ensuite, notre conception à double face (statique et dynamique) du triangle de la formation nous a permis de déterminer la place qu'occupe le CNC dans le processus global de formation et de schématiser la relation qu'il entretient avec la compétence dans la démarche de positionnement des qualifications. Ceci devrait permettre de cerner exactement la représentation des compétences et des résultats d'apprentissage tels qu'ils figurent dans les curricula, particulièrement, ceux élaborés selon l'APC ; et par la suite de réfléchir à une meilleure écriture des énoncés de compétences et des RA (*competence statements*) dans un CNC.

Et comme, dans notre thèse, la compétence est étudiée selon une approche holistique, nous avons, pour compléter les dimensions cognitive, comportementale et conative, tenu compte des composantes relatives à l'esprit entrepreneurial. Nous avons décidé de leur réserver une composante à part entière dans notre modèle de compétence et nous avons justifié son articulation avec notre triangle de la formation. Enfin, nous avons clôturé notre étude théorique de la problématique de la thèse par l'analyse de la confrontation des résultats de l'apprentissage entrepreneurial avec les descripteurs et les RA de la CNQ. À l'issue de cette analyse, nous avons conclu que la version actuelle de la CNQ ne pouvait répondre aux RA issus de la compétence « esprit entrepreneurial » puisés dans le référentiel EntreComp de la CE.

En somme, avec les conceptions théoriques personnelles que nous avons développées dans ce chapitre VI, nous avons ouvert la porte à la présentation des résultats de notre expérimentation, qui a consisté à vérifier sur le terrain la cohérence des éléments du triangle de la formation et l'adaptabilité de la CNQ au fonctionnement du système global de la FP en Tunisie.



## VI.6. Bibliographie du chapitre VI

**Aff, J., Lindner, J. (2005).** Entrepreneurship Education zwischen „small and big ideas“ – Markierungen einer *Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen*. Aff, J., and Hahn, A. (eds.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. [Entrepreneurship education between “small and big ideas” - marks of entrepreneurship education at full-time business schools]*. Innsbruck, StudienVerlag, pp. 83–138.

**BIT, 2016.** Gérez mieux votre entreprise : Trouvez Votre Idée d’Entreprise / Bureau international du Travail, Département des Entreprises. Genève: OIT, 2016 ISBN: 9789222310821; 9789222310838.

**CEDEFOP, ETF, UNESCO, UIL for UNESCO. (2017).** *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017*, Volume II: National and regional cases, ISBN 978-92-896-2485-5 doi:10.2801/380639

**Céreq. (2006). Liaroutzos, O et Sulzer, E** (coordinateurs). La méthode ETED De l’analyse du travail aux référentiels d’emploi/métier. *RELIEF.14*, Échange du Céreq, février 2006.

**Chakroun, B., UNESCO, Kostakis.G., CEDEFOP. (2017).** Chapter 6. Quality assurance of qualifications: building trust and enhancing value. In UNESCO, CEDEFOP, UIL & ETF (ed.), *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017*, Volume I: Thematic chapters.

**Commission européenne. (2008).** Le cadre européen des certifications pour l’éducation et la formation tout au long de la vie (CEC).

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> consulté le 30 octobre 2019.

**Coulet, J.C. (2011).** La notion de competence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*. 2011/1 (Vol. 74), p. 1-30. DOI 10.3917/th.741.0001.

**DFP, Département de la formation professionnelle au Ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la formation professionnelle au Maroc avec l’appui du Canada, 2015.** Cadre méthodologique d’élaboration de programme APC, Guide d’analyse d’une situation de travail et de production d’un référentiel de métier, Octobre 2015. Disponible sur le lien : [http://www.reapcmaroc.com/pages/pub/doc/1-CM-Presentation\\_generale.pdf](http://www.reapcmaroc.com/pages/pub/doc/1-CM-Presentation_generale.pdf) consulté le 20 août 2020.

**DGFPT, Direction générale de la formation professionnelle et technique au Ministère de l’éducation au Québec, 2001.** Tableaux d’analyse et de planification fiches d’évaluation descriptions des épreuves, Instruments de soutien à la planification pédagogique-Comptabilité 5231. Disponible sur le lien :

[https://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/publications/secteur01/TAP01Comptabilite5231.pdf](https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur01/TAP01Comptabilite5231.pdf) consulté le 01 décembre 2020.

**ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017a).** Final report, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF, Republic of Serbia, January 2017. 34 p.

**ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017b).** Annexes, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF, Republic of Serbia, January 2017. 256 p.

**IACE. (2017).** Rapport sur l'emploi en Tunisie. <http://www.iace.tn/wp-content/uploads/2017/01/Rapport-sur-lemploi-Partie-I.pdf> consulté le 20 janvier 2020.

**JRC, Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van Den Brande, G. (2016).** EntreComp : The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication office of the European Union; EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884. Traduction française: Fondation européenne pour la formation, 2017.

**Lindner, J. (2020).** Entrepreneurial learning for TVET institutions. A practical guide. UNESCO-UNEVOC, ISBN: 978-92-3-100425-4 (print/pdf).

**Mansour, A. (2012).** « Strates de compétence en mathématiques. Approche par compétences ». *Repères* - IREM. N° 88 - juillet 2012, pp : 5-20.

**MEF. (2009).** *Répertoire des métiers par les compétences Guide méthodologique*. Élaboré avec l'appui technique de l'UIMM et l'appui financier de l'AFD, dans le cadre du partenariat avec le Ministère en charge de la Formation Professionnelle (CTN 3003), décembre 2009.

**MFPE. (2017).** Fiche d'information sur le programme d'appui au développement de l'esprit entrepreneurial dans le dispositif tunisien de la formation professionnelle 2015-2017, Développer un état d'esprit entrepreneurial, c'est...

**Ministère de l'éducation au Québec (MEQ), 2004.** Élaboration des programmes d'études professionnelles-Guide de conception et de production d'un programme. Disponible sur le lien : <https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideProgramme.aspx> page actualisée de Compétences Québec 2020

**Monchatre, S. (2008).** « L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec ». *Net. Doc*, No 36 – Céreq. Février 2008.

**Mulder, M. (2019).** The Global Need for Competence: Competence-based VET and Implications for Policy and Practice. In Bahl, A., Dietzen, A. (2019). (Ed.), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. (pp. 44-65). A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019.

**OIT. (2014).** Programme sur les entreprises durables. La formation à l'entrepreneuriat et à la gestion des PME, novembre 2014.

**OIT. (2018).** Note technique, Compétences au service de l'emploi. Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales (TREE).

**Pastré, P. (2004).** Les compétences professionnelles et leur développement. *la revue de la CFDT, Falzon Pierre (dir.)- Ergonomie*.- Paris : Puf, 2004.- pp. 213-231.

**Pastré, P, Mayen, P, Vergnaud, G (2006).** La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* n°154 janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 octobre 2019.

**UQÀM-Canada. (2014).** *Observatoire compétences-emplois*, **Septembre 2014 | Vol. 5 | N°3.**

**Lien :** <https://oce.uqam.ca/les-cadres-nationaux-de-qualifications-pour-une-reforme-contemporaine-des-systemes-deduction-et-de-formation/> consulté le 20 juin 2020.

**Vergnaud G. & Récopé M. (2000).** De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française*, 45, 1, 35-50.

## Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie de notre thèse, consacrée à l'élaboration du cadre théorique avait deux objectifs essentiels : cerner la problématique de notre objet de recherche d'un point de vue théorique et épistémologique, et argumenter le montage de l'expérimentation que nous allons décrire dans la troisième partie.

À ce stade de notre réflexion, basée notamment sur des approches relatives à l'ingénierie de formation, l'analyse des systèmes de FP, les modèles pédagogiques, les CNC, les modélisations de la compétence et de l'action ; nous ne nous sommes pas borné à l'étude descriptive et analytique de ces volets théoriques inhérents à notre sujet, mais nous sommes arrivé à obtenir des résultats et à formaliser les propositions que nous avons annoncées et que l'expérimentation allait consolider. Nous pouvons citer au moins six résultats concrets dont nous estimons qu'ils pourraient interpeller dans les prochaines années les spécialistes et les chercheurs des domaines évoqués et faire avancer la réflexion et la discussion.

Premièrement, nous avons conclu dans le cadre de notre étude comparative des démarches d'élaboration des CNC, que l'association de l'apprenant à ce processus apporterait une valeur ajoutée considérable concernant la cohérence du futur CNC en tant qu'outil reflétant les compétences acquises par l'individu dont il fournirait une image objective et parlante à ses futurs employeurs.

Deuxièmement, nous avons proposé pour le système de la FP en Tunisie un modèle de compétence intégrant les dimensions cognitive, comportementale, conative et entrepreneuriale. Nous estimons que ce modèle est de nature à pallier les insuffisances, les ambiguïtés et les contradictions du pseudo-modèle actuel qui a généré, entre autres, un CNC dont l'obsolescence est patente.

Troisièmement, nous avons élaboré une représentation inédite du processus global de la FP, que nous avons baptisée schéma des 3E ou triangle de la formation. Ces deux dernières dénominations renvoient aux trois phases du fonctionnement de la formation à savoir : la détermination des attentes du milieu du travail en qualifications, la conception et la mise en œuvre, ainsi qu'aux trois acteurs clés qui y interviennent : l'État, l'EFP et l'Entreprise.

Quatrièmement, nous avons étudié le triangle de la formation dans deux configurations : l'une statique explicitant les phases du processus, les acteurs et les différentes relations entre eux, l'autre dynamique, mettant en exergue les interactions et « mouvements » de chaque acteur par rapport à l'autre au sein de la machine formation ou machine de développement des compétences.

Cinquièmement, partant du statut des compétences ou de la compétence dans notre configuration dynamique, nous avons poursuivi l'analyse en décrivant la transition de la compétence attendue par les bénéficiaires des produits de la machine formation à la compétence fournie ou délivrée, en passant par la compétence conçue et explicitée dans les curricula de formation. Cette évolution de la compétence à travers ses différents statuts, nous l'avons schématisée dans notre triangle de la formation par un axe en pointillé qui nous semblait une symbolisation particulièrement appropriée de ce qu'est un cadre national des certifications.

Cette illustration schématique d'un CNC en tant qu'outil de régulation, de gouvernance et de gestion des qualifications par rapport à l'acte de formation vu d'une manière holistique est, à notre connaissance, une première dans le champ de l'ingénierie de formation.

Sixièmement, nous estimons également avoir complété les travaux récents dans le domaine de l'éducation entrepreneuriale en confirmant la concordance de notre triangle de la formation avec le cadre descriptif des résultats de l'apprentissage entrepreneurial proposé par le référentiel *EntreComp*. Ceci nous a permis ensuite d'étudier l'intégration de la compétence « esprit entrepreneurial » dans notre modèle de compétence. Le constat de la non absorption des RA et descripteurs de l'EE par la CNQ tunisienne et aussi par le CEC, nous a incité à proposer une piste d'amélioration des CNC pour répondre à cette exigence induite par l'EE, et introduite comme nouvelle donnée dans les systèmes de FP à travers le monde.

Enfin ces résultats nous ont permis de reformuler de façon pédagogique les étapes que nous avons suivies pour développer notre problématique. D'abord, nous sommes parti d'un environnement de la FP que nous avons représenté par notre triangle de la formation avec ses différents éléments notamment, les trois phases et les trois acteurs clés. Puis, nous nous sommes concentré sur la phase de conception de la formation, en particulier sur le modèle de compétence dont dérive les compétences conçues qui figurent généralement dans les curricula et qui sont normalement écrites d'une façon générique dans un CNC. Ces compétences sont par la suite livrées sous forme de RA acquis par les apprenants de la FP. Ainsi, en réfléchissant aux conditions qui permettent de rapprocher les compétences conçues (CD : *designed competence*) et les compétences fournies (CP : *provided competence*), nous avons atteint le nœud de notre problématique : l'adéquation entre les RA stipulés dans la conception et les RA du CNC, qui se traduit également par la recherche du degré d'influence de la cohérence des différents éléments du triangle de la formation sur l'adaptabilité du CNC au rôle et aux objectifs qui leur sont attribués.

Bien évidemment, le focus mis dans cette partie sur les compétences conçues (écrites) et leur comparaison avec les compétences génériques exprimées en RA dans le CNC, n'était qu'une étape du développement de notre hypothèse sur le rapprochement entre les compétences conçues et les compétences effectives acquises durant la formation et mobilisées dans l'exercice de l'activité professionnelle<sup>320</sup>. En effet, sa validation a fait l'objet du travail expérimental exposé dans notre troisième partie et effectué à partir d'entretiens avec des apprenants de la FP et d'une enquête de terrain sur un échantillon d'apprenants couvrant l'ensemble des spécialités de formation disponibles dans les centres de FP répartis sur l'ensemble du territoire tunisien.

---

<sup>320</sup> Yves Clot (2004, p. 31) dit : « Le réel de l'activité possède un volume dont l'activité réalisée par un opérateur n'est jamais que la surface. ». Par extension à cette citation, nous disons que le réel de la compétence mobilisée (CP) est plus large que la compétence conçue (CD). Cette dernière n'est que « la surface » de la première.

# **Troisième Partie : Étude expérimentale**

**Introduction de la troisième partie**

**Chapitre VII Méthodologie et recueil de données**

**Chapitre VIII Traitement et analyse des résultats**

**Conclusion de la troisième partie**

## Introduction de la troisième partie

Cette partie vient dans la continuité de l'étude du contexte menée dans la première partie, et de la réflexion théorique exposée dans la deuxième partie, qui portait sur le rapport entre le modèle de compétence, la construction d'un CNC et son positionnement par rapport au triangle de la formation. Elle part de l'articulation entre les trois entités que nous avons analysées dans les chapitres précédents, à savoir l'environnement de la FP en Tunisie, le modèle de compétence et la CNQ, pour présenter les résultats des vérifications expérimentales des hypothèses que nous avons développées. Ces vérifications ont porté en particulier sur les apprenants de la FP, mais aussi plus généralement sur la conscience du rapport qui existe entre les trois entités susmentionnées chez les acteurs de la FP, y compris les apprenants.

La première partie de la thèse était à dominante descriptive avec un diagnostic et une mise en exergue des problèmes que rencontre le dispositif de la FP en Tunisie. La deuxième partie dédiée à l'approche théorique et épistémologique de la problématique a relaté la construction du dispositif expérimental en analysant des modèles de compétences et des CNC et en les mettant en relation. Ces analyses ont abouti à la constatation qu'il existait un écart (**Bourassa et al., 1999**) entre ce que stipule les textes juridiques (le stipulé) et ce qui se passe sur le terrain (l'advenu). Nous avons abouti avec ce travail à deux propositions qui se complètent : celle d'une approche nouvelle de la construction d'un CNC et celle d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation.

Nous avons également pointé dans ces deux parties le déséquilibre entre la cognition et la conation dans la FP des jeunes. À l'occasion de la discussion des modèles de compétence, nous avons présenté plusieurs compétences non techniques ou transversales telles que l'estime de soi et la composante de l'esprit entrepreneurial<sup>321</sup>. C'est à travers cette dernière compétence qui fait aujourd'hui l'objet d'une forte demande sur le marché du travail pour lutter contre le chômage, que le formé fait retour sur sa formation pour s'adapter et inventer, ce qui fait de l'esprit entrepreneurial une méta-compétence intimement liée à la conation.

Dans la première partie de la thèse, nous avons plus particulièrement situé l'environnement de production et de gestion des compétences dans le contexte tunisien. Nous avons montré comment les compétences possédées par les individus se développent et sont effectivement mobilisées dans l'exercice des activités professionnelles sans pour autant être formalisées dans un cadre de régulation convenablement garanti par l'État. Nous avons confirmé cette dernière observation en analysant des histoires de vie professionnelle présentant plusieurs exemples réels de métiers montrant que les gens peuvent avoir des représentations précises de leurs compétences professionnelles ou autres sans avoir fréquenté un dispositif conventionnel de formation. Ceci a attiré notre attention sur les conditions d'apparition de la compétence entrepreneuriale, caractérisée par des traits tels que la reconversion, l'autonomie, l'esprit

---

<sup>321</sup> Cette famille de compétences est appelée par les organismes internationaux « Soft skills ». Elles sont définies comme suit dans un extrait du site web du bureau international de l'éducation relevant de l'UNESCO : <http://www.ibe.unesco.org/fr/node/12137>, consulté le 25/06/2022 : « Un ensemble de qualités personnelles intangibles, de traits, d'attributs, d'habitudes et d'attitudes qui peuvent être utilisés dans de nombreux types d'emplois différents ». Les exemples de soft skills comprennent celles qui font l'objet de notre étude (estime de soi et prise de décision) et d'autres (leadership, empathie, motivation, etc.), que l'on retrouve dans un extrait du même site web : « Examples of soft skills include: empathy, leadership, sense of responsibility, integrity, self-esteem, self-management, motivation, flexibility, sociability, time management and making decisions. The term is also used in contrast to 'hard' skills that are considered as more technical, highly specific in nature and particular to an occupation, and that can be (generally) taught more easily than soft skills. ».

d'initiative, l'autoformation, l'adaptabilité, la prise de décision, l'invention, etc. Puis, dans la deuxième partie, nous sommes revenu, en particulier dans le chapitre VI, sur la compétence entrepreneuriale pour discuter de son cadrage, de sa formalisation voire de son institutionnalisation au sein de l'éducation ou de l'apprentissage entrepreneurial. Nous continuerons ultérieurement la discussion des difficultés relatives à sa mise en place ainsi qu'à son évaluation.

Cette réflexion sur la compétence entrepreneuriale, confrontée à notre hypothèse principale posant que la non cohérence des éléments du triangle de la formation génère un CNC inadapté, nous a conduit à nous poser les deux grandes familles de questions suivantes :

- La première : Un cadre national des certifications est-il censé couvrir quantitativement et qualitativement les qualifications disponibles sur son territoire ? Quel rôle facilitateur peut-il jouer dans l'employabilité des individus ? Comment un CNC devrait être légiféré pour pouvoir assurer d'une manière optimale la qualité et la performance des qualifications ?

- La seconde : Existe-t-il un autre cadre, basé sur l'autorégulation vers lequel s'achemineraient les qualifications pour dresser une articulation spontanée entre le monde de la formation et le monde du travail ? Comment l'État pourrait-il profiter des avantages de cet acheminement et comment pourrait-il l'appuyer ?

Cette 3<sup>ème</sup> partie relate le travail expérimental que nous avons effectué dans cette recherche. Il a été entrepris pour d'une part confirmer ou infirmer l'hypothèse principale et les hypothèses et contre-hypothèses qui en découlent, et d'autre part vérifier, consolider ou éventuellement ajuster les propositions conceptuelles développées dans les chapitres IV, V et VI de la 2<sup>ème</sup> partie, portant sur l'approche de construction d'un CNC, le modèle de compétence et la régulation du système de la FP.

Cette partie est centrée sur le formé. On y aborde la façon dont se présente l'apprentissage professionnel dans la réalité, et dont la chaîne d'actions du jeune dans l'exercice de son activité professionnelle fait appel aux compétences qu'il a acquises. On s'intéresse à la façon dont il applique ses compétences en autonomie (sans surveillance du formateur ou du tuteur) et dont il se comporte lorsqu'il doit assumer seul la pleine responsabilité de la réalisation d'une tâche. Il s'agit d'un travail expérimental qui vise à étudier sur le terrain l'articulation de notre modèle de compétence intégrant cognition et conation avec le cadre national des certifications en Tunisie. La deuxième partie ayant été réservée à l'exposé de ces deux entités conceptuelles, la troisième partie expose la vérification de l'hypothèse principale de la thèse. Les principaux enjeux de cette vérification concernent principalement le rapport entre le modèle de compétence et la CNQ ainsi que les compétences effectivement acquises sur le terrain.

## Bibliographie

**Bourassa, B., Serre, F., Ross, D.** *Apprendre de son expérience*, Presses de l'Université du Québec, 2007, 181 p.



# Chapitre VII

## Méthodologie et recueil de données

Ce chapitre VII présente le vif de notre travail pratique dont le but était de confirmer ou infirmer que la cohérence des éléments du triangle de la formation génère l'adaptabilité de la CNQ et que les autres hypothèses et contre-hypothèses qui découlent de cet énoncé sont également vérifiables. À partir de là, le choix de la méthodologie du travail expérimental à mener et des corpus à exploiter a été intimement lié aux constituants de l'hypothèse énoncée. Nous avons d'abord adopté la méthodologie d'enquête auprès des apprenants de la FP, puis nous l'avons consolidée par des entretiens semi-directifs, joignant ainsi l'analyse quantitative à l'analyse qualitative des différentes variables que nous avons été amené à traiter.

L'idée principale de mener une enquête avec les apprenants de la FP nous est venue parce que nous avons été confronté à deux entités conceptuelles sous-tendant la FP en Tunisie demeurées jusque-là implicites pour eux : le modèle de compétence et le cadre national des qualifications. Pour le premier, l'acquisition des compétences n'est nullement dépendant du modèle instauré et de son application. D'ailleurs nous avons montré dans le chapitre V comment dans le cas tunisien, le modèle de compétence est quasi-absent, alors que les formés sont disponibles sur le marché des qualifications. Dans le même sens, mais cette fois-ci, en dépit de la promulgation de la CNQ comme outil de régulation, nous avons constaté combien les acteurs de la formation y compris les apprenants sont loin d'être effectivement impliqués en tant que parties prenantes dans son exploitation et sa mise en œuvre. Cet état de faits devrait avoir un impact sur le fonctionnement de ce cadre, sur sa pérennité et surtout sa capacité d'évoluer et d'accompagner la dynamique des certifications dans le temps et dans l'espace. Nous avons également pensé, lors du passage de la conceptualisation théorique à l'expérimentation sur le terrain, à constituer une panoplie de variables socio-économico-culturelles qui nécessitait une enquête exhaustive auprès des apprenants de la FP, renforçant ainsi notre analyse théorique.

Les variables principales sur lesquelles nous nous focalisons dans ce chapitre sont celles issues du modèle de compétence que nous avons proposé et des descripteurs de la CNQ. Elles sont présentes dans notre questionnaire d'enquête et désignées respectivement par « compétences professionnelles », « littératie », « prise de décision », « estime de soi », « esprit entrepreneurial », « complexité », « autonomie », « responsabilité », « savoirs » et « savoir-faire et comportement ». On les trouvera exprimées sous forme d'une ou plusieurs questions dans ledit questionnaire, mais surtout elles seront traitées spécifiquement au sein de dix grandes questions sélectionnées parmi les 133 variables du questionnaire. Les réponses à ces questions, après avoir été analysées d'une façon séparée en tant que variables proximales<sup>322</sup>, ont été croisées avec les réponses aux variables sociologiques (genre, âge, catégorie sociale des parents, etc.) pour observer les influences des unes sur les autres.

---

<sup>322</sup> Nous avons dit au chapitre V (§ V.2.1.3.c. Modèle de McGrew), que d'après McGrew (2013), les caractéristiques sociale, comportementale, motivationnelle, affective, cognitive et métacognitive qui sont des variables "proximales", sont celles qui ont l'impact le plus significatif sur les acquis d'apprentissage de l'apprenant. Les autres variables telles que la région, l'établissement de formation, la politique de gestion, les aspects démographiques, sont qualifiées de "distales".

Nous nous sommes appuyé sur les résultats théoriques résumés dans la conclusion de la 2<sup>ème</sup> partie de la thèse, obtenus à partir d'analyses et d'études comparatives faites sur les concepts, approches et modèles relatifs à la FP, l'EE, la compétence et les CNC en Tunisie et à travers le monde. L'objectif poursuivi était de mener une étude expérimentale basée sur une enquête de terrain précédée d'une pré-enquête, afin de brosser le portrait d'une population représentative d'apprenants de la FP en Tunisie ainsi que le paysage national des spécialités de formation, niveaux de qualification et centres de formation. Toutefois, nous montrerons comment nous avons renforcé en cours de route notre dispositif expérimental par des entretiens semi-directifs qui ont fortement enrichi nos corpus de recueil de données, en servant notamment à l'analyse de la compétence entrepreneuriale chez les apprenants.

Ce chapitre VII qui présente la méthodologie de notre travail expérimental et notre recueil de données, est scindé en trois sous-chapitres. Le premier et le deuxième sont respectivement consacrés à la présentation de la phase de pré-enquête et des entretiens. Nous y exposons le montage de nos corpus, le déroulement du processus de collecte de données ainsi que leur degré de fiabilité<sup>323</sup>, sensibilité<sup>324</sup> et cohérence. Le troisième sous-chapitre sera dédié à la phase de l'enquête définitive et aux méthodes de traitement des données qui seront analysées dans le dernier chapitre de la thèse.

## **VII.1. Phase préparatoire de l'enquête : la pré-enquête**

Dans ce qui suit, nous allons présenter la démarche que nous avons suivie pour élaborer le questionnaire de notre pré-enquête, sachant que cette ébauche initiale était susceptible d'être ajustée à la lumière de l'analyse et du dépouillement des résultats. Cela ne nous a pas toutefois empêché de peaufiner les questions dès la phase de pré-enquête (**De Singly, 2012**) pour minimiser les changements ultérieurs et faire en sorte que les résultats de la pré-enquête ne contredisent pas ceux de l'enquête définitive.

### **VII.1.1. Démarche poursuivie pour l'élaboration des questionnaires**

Pour élaborer nos questionnaires qui portent sur plusieurs aspects de la FP, nous avons porté une attention particulière non seulement aux composantes à mesurer et à analyser susmentionnées, mais aussi à leur présentation et à leur compréhension par les apprenants enquêtés. Nous nous sommes également tourné vers les questionnaires « standards » en usage dans le domaine investigué, mais nous avons, dans ce dernier cas, réajusté, contextualisé et

---

<sup>323</sup> « La fiabilité ramène au degré de cohérence des résultats d'une échelle lorsque l'on répète des mesures. Les sources systématiques d'erreurs n'ont pas d'effet défavorable sur la fiabilité, car elles ne produisent pas d'incohérence dans la mesure où elles affectent la mesure de façon constante. Par contre, l'erreur aléatoire est source d'incohérence; on a donc une fiabilité plus faible. » <https://www.soft-concept.com/surveymag/definition-fr/definition-fiabilite-statistique.html>. Dans notre cas, nous nous sommes intéressé plutôt aux compétences conçues (CD) qu'aux compétences attendues (CI) ou délivrées (CP) que nous avons jugées aléatoires (voir la sous-section VI.3.2.1). Notre focus sur les (CD) a renforcé la fiabilité de nos résultats.

<sup>324</sup> « En statistique, la sensibilité (ou sélectivité) d'un test mesure sa capacité à donner un résultat positif lorsqu'une hypothèse est vérifiée. » d'après [https://fr.wikipedia.org/wiki/Sensibilité\\_et\\_spécificité](https://fr.wikipedia.org/wiki/Sensibilité_et_spécificité). Nous l'utilisons ici sous sa forme simple traduisant la présence de valeurs maximales et minimales autour d'une moyenne dans une distribution relative à une variable donnée. Cependant, dans le prochain chapitre nous utilisons plutôt la notion de la normalité dont les résultats d'analyse sont obtenus directement du logiciel SPSS.

revalidé les questionnaires avant de les adopter définitivement.

Sur cette base, nous présentons ci-après en premier lieu les fondements et objectifs de nos questionnaires, et en second lieu nos sources d'inspiration dans leur élaboration.

### **VII.1.1.1. Fondements et objectifs des questionnaires élaborés**

Partant du fait que les dimensions à analyser par les questionnaires devaient être intimement liées aux composantes de cognition, conation et comportement au sein de la compétence d'un apprenant de la FP, le choix a été fait d'abord des quatre dimensions présentées ci-après et pour traiter chacune d'elles en détail, nous avons élaboré un questionnaire spécifique que nous présentons dans la prochaine sous-section.

- L'estime de soi : c'est une dimension liée à l'attitude de la personne et qui influence en grande partie son action.
- La prise de décision : c'est une dimension choisie pour mettre l'accent sur le comportement de l'apprenant vis-à-vis de la résolution des problèmes lors de son acquisition des compétences et lors de leur mobilisation pour la réalisation de tâches professionnelles. Hormis son questionnaire spécifique que nous présentons dans la prochaine sous-section, cette dimension est évaluée également à travers la question fermée « Pouvez-vous prendre des décisions ? ».
- La littératie : c'est une dimension très vaste vu qu'elle intègre les langues utilisées par l'apprenant pour lire et écrire, la communication, les aptitudes de calcul arithmétique (numératie) et les aptitudes en relation avec l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- L'esprit entrepreneurial : c'est une dimension qui s'acquiert entre autres par l'éducation ou la culture entrepreneuriale. Elle a été mesurée et analysée car elle complétait, par rapport à l'objet de la thèse, le profil étudié de l'apprenant/diplômé de la FP et de EE.

Outre les dimensions susmentionnées liées à la compétence, nos questionnaires renfermaient des questions spécifiques qui traitaient des descripteurs de la CNQ à savoir :

- La complexité : évaluée à travers les deux questions relatives à l'estimation que fait l'apprenant de la correspondance de sa formation au type de métier (ouvrier, technicien, cadre supérieur, ...) et au niveau de qualification par rapport à ses activités professionnelles. Les deux questions sont exprimées comme suit : « Comment qualifieriez-vous le ou les métiers ou emplois correspondant à l'activité professionnelle rémunérée que vous avez exercée ? » et « Comment qualifieriez-vous le type des activités ou tâches principales que vous avez effectuées lors de l'exercice de votre activité professionnelle rémunérée ? ».
- L'autonomie : vu que dans la CNQ cette dimension est mesurée à partir de l'estimation de la marge de manœuvre de l'individu, de la nature d'organisation de son travail et de la vérification de la qualité de son travail, les questions portant sur ces aspects étaient :
  - Comment jugez-vous votre marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail qui vous est demandé dans le cadre de la formation ?
  - Êtes-vous une personne qui prend des initiatives ?
  - Êtes-vous un bon organisateur ?
- La responsabilité : vu que dans la CNQ cette dimension est mesurée par rapport à la taille du champ dans lequel l'individu exerce son activité professionnelle et à partir de sa capacité

d'élaborer des comptes rendus et de participer à une équipe de travail particulièrement en sachant communiquer et rendre compte de son travail, les questions portant sur ces aspects étaient les suivantes :

- Après réalisation de tâches et activités que l'on vous a confiées, êtes-vous en mesure de faire des comptes rendus oraux et/ou écrits ?
  - Pouvez-vous prendre des responsabilités ?
  - Pouvez-vous diriger les autres ?
  - « Pouvez-vous prendre des décisions ? ». Pour cette dernière question, l'interférence entre les dimensions « prise de décisions » et « responsabilité » nous a contraint à faire ultérieurement un recoupement entre ce qui ressortait du questionnaire spécifique relatif à la première et la question directe portant sur la seconde.
- L'adaptabilité : dans la CNQ, cette dimension est mesurée à partir de la capacité de l'individu d'intervenir par rapport au degré de stabilité du contexte et à la sensibilité au changement de la situation dans lesquels il se trouve ainsi qu'à partir de l'évaluation de son comportement face aux circonstances et problèmes posés. Nous l'avons traitée avec des questions relatives à la capacité de l'apprenant à se rappeler des savoirs et savoir-faire qu'il a acquis pour résoudre les problèmes, à sa capacité d'intégration au sein d'un groupe et aux freins et aux aides qu'il a rencontrés pour apprendre. Les questions portant sur ces aspects se présentaient comme suit :
- Comment jugez-vous votre capacité de vous rappeler des principaux points retenus du formateur ou du tuteur lors de la formation ?
  - Comment jugez-vous votre intégration dans le groupe (convergence des enjeux et motivations des différentes personnes du groupe) ?
  - Comment vous sentez-vous face aux autres ?
  - En participant auparavant à une formation, vous avez eu le sentiment de ne pas être à votre place ?
  - À quoi sont dus les risques/difficultés (en termes de relation, de positionnement, d'image de soi) que vous avez ressentis en suivant cette formation ?
  - Qu'est ce qui a freiné votre acquisition de compétences sur le terrain ?
  - Qu'est-ce qui vous a aidé à acquérir des compétences sur le terrain ?

### **VII.1.1.2. Sources d'inspiration pour l'élaboration des questionnaires**

Afin de faciliter la validation des questionnaires à utiliser, l'élaboration des questionnaires traitant des dimensions susmentionnées s'est inspirée principalement de ceux déjà validés dans leurs contextes d'utilisation. Nous avons essentiellement utilisé deux approches : la première a consisté en la reprise du questionnaire de référence avec un ajustement par rapport au contexte dans lequel il allait être utilisé dans le cadre de la thèse. L'ajustement en question a compris dans certains cas la traduction du contenu de l'anglais en français. La seconde a consisté à se limiter à l'esprit du questionnaire de référence pour élaborer un nouveau questionnaire moyennant parfois un mélange d'items provenant de plusieurs questionnaires validés et éventuellement une traduction de l'anglais en français.

Le tableau ci-dessous (**Tab. VII.1**) indique pour chacun des questionnaires élaborés le ou les questionnaires de référence qui ont servi comme sources d'inspiration pour son élaboration.

<b>Questionnaire élaboré</b>	<b>Questionnaire ou référence source d'inspiration</b>	<b>Lien à la référence bibliographique/Auteur(s)</b>
Estime de soi	1. Echelle d'estime de soi de Rosenberg	Par Nathalie Crépin et Florence Delerue. Institut Régional du Bien être, de la Médecine et du Sport Santé- 2011.
	2. Questionnaire freins & motivations	STE-Université de Liège & CEGI – Programme ADAPT, avec le soutien du FSE- 2017
	3. Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle	Linda Tremblay, 2010
	4. Rapport de recherche : « Relation entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les enfants du niveau primaire »	Isabelle Morasse-octobre 1995
Prise de décision	1. Etude de la maturité vocationnelle des élèves des classes de troisième à Lomé : étude quantitative ou qualitative	Par : Kpoffon Kodzo, Blandeye Essotahani et Gavi Agbéméfa. Recherche financée par le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) avec du soutien du projet Centre d'Excellence Régionale UEMOA et du Ministère des Affaires Étrangères des Pays Bas- 2006- <a href="http://www.rocare.org/smgrt2006-tg-vocational.pdf">http://www.rocare.org/smgrt2006-tg-vocational.pdf</a>
	2. La prise de décision	Document préparé par l'équipe PE-SPO du Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke- 2017 <a href="https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/site/etudiants/documents/Psychologie/Documents_the_matiques/Prise_decision_web.pdf">https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/site/etudiants/documents/Psychologie/Documents_the_matiques/Prise_decision_web.pdf</a>
Esprit entrepreneurial	Programme entrepreneurial-une entreprise étudiante Guide du programme – pour les conseillers et les professeurs-École secondaire	Jeunes Entreprises du Canada 2003
Littératie	1. National Assessment of Adult Literacy : English Background Questionnaire	<a href="https://nces.ed.gov/naal/pdf/2003_household_BQ.pdf">https://nces.ed.gov/naal/pdf/2003_household_BQ.pdf</a> (réalisé en 2003 aux États-Unis d'Amérique)
	2. Student questionnaire on literacy & engagement	<a href="https://www.surveymonkey.com/r/XF5LQQ8">https://www.surveymonkey.com/r/XF5LQQ8</a> réalisé en 2017
	3. La littératie à l'ère de l'information	Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes-OCDE & Statistique Canada 2000. <a href="http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf">http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf</a>
	4. Article « Isolated and proximate illiteracy : Measuring literacy, designing education programmes » - dans la revue « Economic and Political Weekly »-A Sameeksha Trust Publication	Kaushik Basu, James E. Foster and S. Subramanian <i>Economic and Political Weekly</i> Vol. 35, No. 1/2 (Jan. 8-14, 2000), pp. 35-39 Published by: Economic and Political Weekly Stable URL: <a href="http://www.jstor.org/stable/4408798">http://www.jstor.org/stable/4408798</a> Page Count: 5

**Tableau VII.1. Questionnaires validés disponibles portant sur des aspects de notre enquête.**

## VII.1.2. Finalisation du questionnaire de la pré-enquête

Après avoir étudié les différents questionnaires validés disponibles (**Tab. VII.1**) dans la littérature ou dans le web, portant sur l'ensemble ou une partie de la dimension à traiter parmi les quatre dimensions susmentionnées : « estime de soi », « prise de décision », « esprit entrepreneurial » et « littératie », nous avons finalisé le document initial joint en annexes (**An.8**) à utiliser lors de la pré-enquête. Ce questionnaire initial de 19 pages a été élaboré en français mais l'éventualité de sa traduction en langue arabe « facile » a été envisagée dès le départ, tout en sachant qu'elle dépendait de l'évaluation du niveau de compréhension chez les apprenants pré-enquêtés. Nous verrons dans la prochaine section qu'une solution alternative a fait que nous avons gardé sa version française au questionnaire.

De même, nous avons reporté à l'après passation de la pré-enquête la façon de présenter le questionnaire sous forme d'un support unique ou sous forme de quatre documents séparés traitant chacun d'une dimension spécifique, et ce, après avoir observé l'appréhension de la forme de présentation par les pré-enquêtés.

Enfin, nous étions conscients dès le début du travail sur le terrain, que la dimension « communication » était une dimension à laquelle nous accorderions une attention particulière malgré son remplacement dans le questionnaire par la littératie. À titre indicatif, il est à noter que dans la consultation lancée en 2017 par l'UNICEF sur les 12 compétences de vie (*life skills : communication, cooperation, critical thinking, creativity, decision-making, empathy, negotiation, self-management, respect for diversity, resilience, participation, and problem solving*), la compétence « communication » figure à part entière.

## VII.1.3. Déroulement de la pré-enquête et de l'enquête définitive

Afin d'obtenir des résultats utiles et reflétant la réalité du terrain, nous avons commencé par nous assurer de la validité<sup>325</sup> du dispositif expérimental que nous souhaitions mettre en place, y compris du questionnaire à utiliser, ainsi que de la fiabilité des mesures<sup>326</sup> que nous allions faire sur les dimensions présentées ci-avant. C'est la raison pour laquelle nous avons préparé rigoureusement notre pré-enquête en termes de représentativité de l'échantillon des apprenants à pré-enquêter, de l'échantillon des spécialités de formation, des niveaux de qualification et des CFP, ainsi que de l'uniformité du contexte et du temps de passation. Dans ce qui suit, nous présentons les choix adoptés pour cette phase de pré-enquête tout en les comparant à ceux de l'enquête définitive.

### VII.1.3.1. Représentativité de l'échantillon des apprenants enquêtés

Afin de refléter la cartographie du dispositif de la FP en Tunisie, nous avons opté dans notre travail expérimental, que ce soit dans la phase de pré-enquête ou celle de l'enquête définitive,

---

<sup>325</sup> Bien évidemment, le questionnaire définitif n'a été validé qu'à l'issue des phases de la pré-enquête et des entretiens semi-directifs. Nous avons également confirmé la validité de notre questionnaire par l'étude, présentée dans le chapitre suivant, des inter-corrélations entre les différentes échelles par le calcul du coefficient de corrélation de Bravais Pearson ou Rhô de Spearman et d'une analyse en composantes principales des différentes échelles.

<sup>326</sup> Nous avons veillé à ce que nos mesures soient uniformes d'un apprenant à un autre, quel que soit le CFP et quel que soit le moment de passation. De plus, dans le cas d'intervention d'autres personnes, nous les avons dotées d'un même guide pour assurer l'uniformité du dispositif expérimental.

pour la construction d'échantillons d'apprenants ayant une bonne représentativité en termes de genre, spécialité de formation et région d'appartenance du CFP et de l'apprenant.

Le tableau (**Tab. VII.2**) suivant indique les différentes données de référence enregistrées de 2017 à 2019, durant la période de notre travail concernée par cette phase de la recherche :

Variable	2017	2018	2019	Moyenne	Taux (%)
<b>Nombre total d'apprenants dans les CFP relevant de l'ATFP<sup>327</sup></b>	53.418 <sup>328</sup>	51.945	49.152 <sup>329</sup>	51.505	100
<b>Nombre de garçons</b>	36.944	35.656	34.459	35.686	69
<b>Nombre de filles</b>	16.474	16.289	14.693	15.819	31
<b>Nombre d'apprenants en CAP</b>	17.432	16.591	15.550	16.525	32
<b>Nombre d'apprenants en BTP</b>	22.822	23.162	22.739	22.908	45
<b>Nombre d'apprenants en BTS</b>	8.948	8.525	7.295	8.256	16

**Tableau VII.2. Cartographie de l'effectif d'apprenants dans le dispositif de la FP relevant de l'ATFP.**

Durant cette période, le nombre de centres de formation professionnelle (CFP) était de 136 et le nombre de spécialités de formation en moyenne de 247, appartenant à 13 secteurs de formation mentionnés dans le questionnaire.

Ainsi, avec les nombres de 26 et 506 apprenants qui sont ceux des échantillons respectivement de la pré-enquête et de l'enquête définitive, avec les caractéristiques présentées dans le tableau (**Tab. VII.3**) ci-dessous, nous obtenons les résultats de représentativité figurant dans le même tableau après comparaison avec les données de référence du tableau (**Tab. VII.2**).

En effet, d'après le tableau (**Tab. VII.3**), il apparaît que la proportionnalité entre garçons et filles est inversée entre l'échantillon de la pré-enquête et la réalité du dispositif de la FP puisque les taux réels respectifs des garçons et des filles sont 69% et 31% tandis qu'ils sont dans l'échantillon de la pré-enquête respectivement 42% et 58%. Pour la représentativité relative aux niveaux de qualification, les taux entre le réel et l'échantillon de la pré-enquête sont comparables : pour les CAP, 34,7% contre 38,5% ; pour les BTP, 48% contre 38,5% et pour les BTS, 17,3% contre 23%.

<sup>327</sup> Le nombre total comprend les apprenants de CC, CFP et CFA. Notre enquête n'a pas pris en considération ces types de formation dont l'effectif représente 7% du nombre total des apprenants de l'ATFP. Nous n'avons donc pris en considération que 47.689 personnes, soit 93% de la totalité.

<sup>328</sup> D'après les chiffres de l'ONEQ (ONEQ, 2019), à ce nombre s'ajoute 18301 apprenants en apprentissage non normalisé dit F0.

<sup>329</sup> Les nombres d'apprenants dans les CFP de l'ATFP pour les années 2018 et 2019 ont été relevés à partir du RAP 2019 (Rapport Annuel de Performance de l'année 2019, document officiel du MFPE dans le cadre de la gestion du budget par objectifs, disponible sur le lien [www.gbo.tn](http://www.gbo.tn) consulté le 20 mars 2021.

Variable	Nombre et taux dans l'échantillon de la pré-enquête		Nombre et taux dans l'échantillon de l'enquête (%)		Moyenne dans les CFP de l'ATFP	Taux dans les CFP de l'ATFP (%)
<b>Nombre total d'apprenants dans les CFP relevant de l'ATFP<sup>330</sup></b>	26	100	506 <sup>331</sup>	100	51.505	100
<b>Nombre de garçons</b>	11	42	366	<b>72,3</b>	35.534	<b>69</b>
<b>Nombre de filles</b>	15	58	140	<b>27,7</b>	15.971	<b>31</b>
<b>Nombre d'apprenants en CAP</b>	10	38,5	118	<b>23,3</b>	16.525	<b>34,7</b>
<b>Nombre d'apprenants en BTP</b>	10	38,5	233	<b>46</b>	22.908	<b>48</b>
<b>Nombre d'apprenants en BTS</b>	6	23	155	<b>30,7</b>	8.256	<b>17,3</b>

**Tableau VII.3. Analyse de la représentativité des échantillons de la pré-enquête et de l'enquête définitive en genre et en niveau de qualification.**

Les chiffres relatifs à l'échantillon de l'enquête définitive sont plus représentatifs de la réalité du terrain, puisque nous avons pris respectivement comme taux des garçons et filles 72,3% et 27,7% qui sont très proches des taux réels de 69% et 31%. De même, pour les niveaux de qualification, nous avons pris respectivement comme taux des CAP, BTP et BTS, 23,3%, 46% et 30,7% qui sont également très proches des taux réels de 34,7%, 48% et 23%, sachant que nous avons favorisé la présence des CAP dans l'échantillon au détriment des BTS pour mieux analyser en particulier, la littératie chez cette catégorie d'apprenants.

Au stade de la pré-enquête, nous pensions que la représentativité globale (genre, niveau de qualification, spécialité de formation, CFP, région) de notre échantillon était largement suffisante même si nous nous sommes limité en termes de choix de spécialités de formation à cinq spécialités appartenant à deux secteurs de formation (bâtiment et habillement) et dispensées aux CFA de Mellassine (Tunis) et au CSF en habillement de Manouba, comme le montre le tableau suivant (**Tab. VII.4**). Ceci a été élargi au niveau de l'enquête définitive puisque nous avons balayé presque toute la région côtière du territoire national couvrant les gouvernorats de Bizerte, Ariana, Manouba, Tunis, Ben Arous, Nabeul, Sousse, Sfax et Gabès, et qu'en termes de spécialités de formation, nous avons couvert 57 spécialités dispensées dans 15 CFP et appartenant à tous les secteurs sauf l'agriculture et la pêche.

Phase	Spécialité	Centre de formation	Nbre de garçons	Nbre de filles	Total
Pré-enquête	Installateur en électricité de bâtiment	Centre de formation et d'apprentissage de Mellassine à Tunis	5	0	5
	Menuisier aluminium et PVC		5	0	5
	Tailleur pour hommes et dames	Centre sectoriel de formation en habillement de Manouba	0	4	4
	Technicien en industries de l'habillement		0	6	6
	Technicien supérieur en qualité		1	5	6
<b>Total</b>	<b>5 spécialités</b>	<b>2 CFP</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>26</b>

<sup>330</sup> Le nombre total comprend les apprenants de CC, CFP et CFA. Notre enquête ne prend pas en considération ces types de formation dont l'effectif représente 7% du nombre total des apprenants de l'ATFP.

<sup>331</sup> Le nombre de 506 apprenants de l'échantillon de l'enquête définitive, représente approximativement 1% de l'effectif réel total des apprenants dans les CFP de l'ATFP.



<b>Enquête définitive</b>	TFIH; AFIH; Réparateur mécanique Auto ; AMSM	CFAbizerte	15	7	22
	Artisan tailleur; Styliste modéliste	CSFHmanouba	3	25	31
	TechMécaniquElectricitéAuto; TechSup MaintAuto ServAV; Agent de tôlerie et carrosserie	CSFMautoAriana	27	0	27
	Electromécanicien; MenuisierPVCal; TMI; Agent de froid et climatisation	CFTIettadhamen	22	0	22
	TSMaInEqptsBiomédicaux; TechIndMainSysAudioVisuels	CIPEtunis	9	15	24
	TCD; TSIG; Comptable d'entreprise; TechSupCommerceInt ; Assistante de direction	CSFMTHammanLif	12	35	47
	Ajusteur Moteur Structure Aeoronefs; TFsurMachCN ; Dessinateur Industriel ; TechFabricationMecanique ; TechnicienChaudronnier	CEMIAeronautiqueMghira	36	6	42
	TechSup Prod Chaussure; TechSup Stylisme modélisme ; TechFab Industries CuirChaussure Chaussure	CSFCCmegrine	7	12	19
	AgentRestaurantBar; TechnicienCuisine; TechnicienPâtisserie	CSFTHSelloum	36	8	44
	TFabMouleOutillage; SoudeurMonteur; TSupMecatronique;	CSFplasSoudureSousse	27	0	27
	TStelecomOPinfo; TSUpAutomatismeET Info Industriel; TSUpMecatronique; TechAutomatismeIInd; Câbleur ; TMMSI	CSFelectroniqueSousse	25	9	34
	TSdevSystIII; TElectrIndustriel; TEB; ChefEquipElecBatiment; TSautomatismIndustriel	CSFESakietEzzit	27	5	32
	MenuisierPVCAl; TMI; MonteurDépanneurFrigoriste; TechFroidCommercialClim; SoudeurMonteur ; TechSoudageMontage ; TechMécaniquElectricitéAuto ; RepAutoEssenceDiesel ; TechIndustProcedesChimie ; TechSupGMI ; TechSupContrôleQualitéIndusAlimentaires	CFABachHambaSfax	47	12	59
	TechSup de forage; Plâtrier; TechMaintenanceEqpsForage	CSFBFgabes	33	0	33
	TMI ; TechMécanique ElectricitéAuto ; Electromécanicien ; Soudeur ; SoudeurMonteur ; TechSup en Gestion de la Maintenance Industrielle ; TechSup en Automatisme	CSFMaintenanceGabes	40	6	46
<b>Tot</b>	57 spécialités	15 CFP	366	140	<b>506</b>

**Tableau VII.4. Répartition des apprenants dans les échantillons de la pré-enquête et de l'enquête définitive par genre, par spécialité et par centre de formation.**

### **VII.1.3.2. Conditions de passation de la pré-enquête et de l'enquête définitive**

Nous avons fait passer le questionnaire de la pré-enquête (**An.8**) à l'échantillon d'apprenants dont la composition figure au tableau (**Tab. VII.4**) le 18 avril 2017 au CFA de Mellassine et le 10 mai 2017 au CSF en habillement de Manouba. Les apprenants pré-enquêtés étaient tous en première année de leur formation.

Afin d'observer de près le déroulement de la pré-enquête, en particulier les difficultés qui pouvaient apparaître dans sa réalisation à grande échelle, nous avons décidé de veiller nous-même au renseignement des questionnaires par les apprenants. Nous avons assuré dans certains cas, notamment pour le niveau du CAP, la lecture et l'explication des questions posées en utilisant l'arabe dialectal.

Dans la passation de l'enquête définitive, nous avons procédé de la même façon sauf le recours dans certains cas à des personnes ressources, généralement des formateurs, pour la supervision et éventuellement l'accompagnement des enquêtés dans le renseignement du questionnaire. Dans ces derniers cas, nous avons muni lesdites personnes d'un guide figurant en annexe (**An.9**) qui leur expliquait leur rôle dans la passation de l'enquête et leur périmètre d'intervention tout en veillant à la notion de fiabilité de mesure soulignée ci-avant.

### **VII.1.4. Résultats de la pré-enquête et décision de procéder à des entretiens semi-directifs**

La passation de la pré-enquête faite par nos propres soins ainsi que le traitement des données obtenues à partir du renseignement des 133 questions (variables) du questionnaire (**An.8**), nous ont permis de déterminer des points à améliorer dans la formulation des questions posées et d'avoir de nouvelles idées pour cerner les dimensions investiguées. Nous présentons dans ce qui suit les principaux résultats issus des questionnaires renseignés par les 26 apprenants et l'apport qu'ils nous ont offert pour les étapes suivantes du travail expérimental, notamment la validation du questionnaire à utiliser dans l'enquête définitive.

#### **VII.1.4.1. Résultats relatifs à la forme du questionnaire**

Le questionnaire initial (**An.8**) utilisé lors de la phase de pré-enquête se présentait sous forme d'un document de 19 pages en format A4 réparties en une page d'introduction, cinq pages pour le questionnaire portant sur « l'estime de soi », une page pour le questionnaire relatif à « la prise de décision », deux pages pour le questionnaire de « l'esprit entrepreneurial » et 10 pages pour le questionnaire portant sur « les compétences professionnelles et la littératie ».

Le document ainsi présenté était un peu long et la durée de son renseignement par les apprenants dépassait une heure et demie, en plus de l'effort de lecture et d'explication pour les apprenants de niveau CAP, ce qui nous a amené à mettre une instruction dans ce sens aux personnes ressources mentionnées ci-avant. À l'issue de la passation de cette pré-enquête, nous avons observé l'interaction des apprenants avec le contenu du document, et noté les remarques suivantes :

- Réduire le nombre de questions par thème ;
- Simplifier davantage les questions pour faciliter la compréhension ;

- Prévoir les cas où les pré-enquêtés ne seraient pas assistés par l'enquêteur au moment du renseignement des questionnaires ;
- Prendre en compte le niveau de la langue surtout pour les candidats de niveau CAP ;
- Laisser la liberté de s'exprimer au niveau des rubriques « autres ».

Après avoir utilisé le questionnaire initial dans la phase de pré-enquête, nous avons décidé pour des raisons de simplification (réduction de la taille du questionnaire), de délimitation du champ des questions et de traitement statistique, d'employer uniquement des questions fermées. Par conséquent, lors de la transformation d'une question ouverte — où les possibilités de réponses ne sont pas limitées — en une question fermée, nous avons pris en considération la diversité des réponses recueillies dans la pré-enquête pour enrichir les propositions correspondantes dans les questions concernées.

Le document initial a été transformé. On est passé d'un document de 19 pages en format A4 à un document de 16 pages sous forme de prospectus en format A5. Par ailleurs, plusieurs questions jugées clés que nous exposons ci-après ont nécessité des réajustements et des simplifications pour faciliter la compréhension des questions et la rapidité des réponses de la part des apprenants lors de l'enquête définitive.

#### **VII.1.4.2. Résultats du traitement spécifique de dix grandes questions**

Comme nous l'avons souligné ci-avant, le questionnaire de la pré-enquête renfermait un nombre important de variables (133) proximales et distales et qui étaient du point de vue statistique, quantitatives et qualitatives. Toutes ces variables correspondaient à des questions qui étaient initialement fermées et ouvertes, mais après dans l'enquête définitive, nous avons opté pour un choix exclusif de questions fermées.

En nous fondant sur l'analyse théorique que nous avons faite des variables clés de notre étude et sur l'analyse des réponses des apprenants pré-enquêtés, nous avons extrait un ensemble de dix grandes questions (les plus cruciales) qui embrassaient ces différentes variables et permettaient d'avoir une première idée de l'interaction entre le CNC et le modèle de compétence. C'est principalement sur la base de ces 10 questions (variables) que nous avons jugé la qualité de notre questionnaire en termes de sensibilité, fiabilité et validité par rapport aux différentes dimensions étudiées (estime de soi, prise de décision, compétences professionnelles et littéraires, esprit entrepreneurial, complexité, autonomie, responsabilité, adaptabilité). Ce dernier travail sera exposé dans le sous-chapitre (VII.3) relatif à l'enquête définitive.

Le choix des questions s'est basé sur les notions à approfondir qui étaient assujetties à des réponses plus ou moins cadrées. La justification de chacune d'elles ainsi que les modifications qu'elle a subies suite aux résultats de la pré-enquête, sont présentées comme suit :

*1<sup>ère</sup> question sur "les risques/difficultés en suivant une formation" :*

<b>3.2</b>	<b>À quoi sont dus les risques/difficultés (en termes de relation, de positionnement, d'image de soi) que vous avez ressentis en suivant cette formation ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)
	- À une relation difficile avec les collègues au centre de formation <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>
	- À une relation difficile avec le personnel en entreprise <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>
	- Au fait que la formation professionnelle n'est pas bien perçue par la société <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>

- À une difficulté d'être toujours ponctuel et arriver au travail à l'heure faute de disponibilité des moyens de transport	<input type="checkbox"/>
- Au fait qu'en entreprise on a tendance à exploiter le stagiaire soit par des tâches dépassant sa capacité ou qui ne sont pas en relation avec son métier	<input type="checkbox"/>
- Je n'ai ressenti aucun(e) risque/difficulté en suivant cette formation	<input type="checkbox"/>

Initialement, dans le questionnaire de la pré-enquête, la question était « 3.2 : Avez-vous ressenti des risques/difficultés (en termes de relation, de positionnement, d'image de soi) en suivant cette formation ? (Encercler votre réponse) ». Mais ensuite sa forme a été modifiée. Les autres modifications ont porté sur l'enrichissement des propositions de réponses.

Les premiers résultats issus de la pré-enquête pour cette question montrent que les difficultés/risques essentiels sont les difficultés relationnelles avec le personnel en entreprise y compris la mauvaise communication (DRPE<sup>332</sup>) (35% des apprenants) et la mauvaise perception de la formation professionnelle par la société (MPFPS) (35% des apprenants). Une minorité (8% des apprenants) considère que leur exploitation dans des tâches supérieures ou incompatibles avec leur métier (ETSIM) est une difficulté.

Résultats de la pré-enquête par rapport à la question 3.2 :

9 apprenants/26 ont cité DRPE comme difficulté, 9 apprenants/26 ont cité MPFPS et 2 apprenants/26 ont cité ETSIM.

2<sup>ème</sup> question relative à "la marge de manœuvre ou l'autonomie dans l'accomplissement d'une tâche" :

<b>8.1</b>	<b>Comment jugez-vous votre marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail qui vous est demandé dans le cadre de la formation ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Large	Plutôt large	Plutôt limitée	limitée

La question sur la « marge de manœuvre » renvoie à une notion très importante en tant que « descripteur » pour un cadre des certifications : celle de "l'autonomie". C'est la raison pour laquelle cette question a été choisie pour affiner les réponses au-delà des propositions (large, plutôt large, plutôt limitée, limitée) et étudier sa variance en particulier selon le niveau de qualification. Les premiers résultats obtenus à partir de la pré-enquête montraient que cette marge de manœuvre varie presque à parts égales entre plutôt large (PLARGE) et plutôt limitée (PLIMITEE).

Résultats de la pré-enquête par rapport à la question 8.1 :

11 apprenants/26 ont répondu PLARGE, huit apprenants/26 PLIMITEE et cinq apprenants/26 LIMITEE.

3<sup>ème</sup> question relative à "l'élaboration de comptes rendus oraux et/ou écrits" :

<b>8.2</b>	<b>Après réalisation de tâches et activités que l'on vous a confiées, êtes-vous en mesure de faire des comptes rendus oraux et/ou écrits ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui, très facilement	Oui, facilement	Oui, avec quelques difficultés	Non, je ne peux pas

Avec cette question, nous cherchions à voir quels types de difficultés représentait pour le sujet l'élaboration de comptes rendus oraux et/ou écrits. Nous pensions que cela devait avoir une relation directe avec son niveau de littératie (en particulier la communication) qui sera

<sup>332</sup> Toutes les réponses sont abrégées pour simplifier la lecture des valeurs que prennent les variables dans le traitement du fichier statistique dont nous verrons les détails dans le sous-chapitre relatif à l'enquête définitive.

approfondi dans la partie qui lui est dédiée. D'après les résultats de la pré-enquête, la majorité (70% des apprenants) le font facilement (OUIFACIL) et une minorité (10%) le font avec quelques difficultés (OUIAQDIF).

Résultats de la pré-enquête par rapport à la question 8.2 :

18 apprenants/26 ont répondu OUIFACIL, cinq apprenants/26 OUITFACIL et trois apprenants/26 OUIAQDIF.

4<sup>ème</sup> question relative à "la prise d'initiative" :

<b>ESENT1 Êtes-vous une personne qui prend des initiatives ?</b>		
E01-	Je fais mes choses moi-même. Personne ne doit me dire quoi faire.	<input type="checkbox"/>
E02-	Si quelqu'un me donne un coup de main pour partir, tout va bien aller par la suite.	<input type="checkbox"/>

C'est aussi une question qui complétait la dimension "autonomie" à évaluer chez l'apprenant de la FP, surtout chez un futur entrepreneur. D'où la focalisation sur l'esprit d'initiative, pour voir à quel point le sujet est capable de résoudre un problème dans sa vie professionnelle en faisant ou non appel à l'aide de quelqu'un d'autre. Les résultats de la pré-enquête montrent que les apprenants sont quasi-partagés entre ceux qui demandent un coup de main et tout va bien aller (CMVBA) et ceux qui comptent sur eux-mêmes avec une autonomie totale (CSMAT).

Résultats de la pré-enquête par rapport à la question ESENT1 :

14 apprenants/26 ont répondu CMBVA et 13 apprenants/26 CSMAT.

5<sup>ème</sup> question relative à "l'aptitude de diriger les autres" :

<b>ESENT3 Pouvez-vous diriger les autres ?</b>		
E05-	Beaucoup de gens me suivent lorsque je commence quelque chose.	<input type="checkbox"/>
E06-	Je peux donner des ordres si quelqu'un me dit quoi faire.	<input type="checkbox"/>

Cette question évaluait le volet d'aptitude à diriger les autres. Elle permettait de voir si le "bagage" technique et les autres capacités acquises par l'apprenant dans sa formation étaient suffisants ou non pour qu'il puisse acquérir cette aptitude très liée à la personnalité. Comme pour la question de la "prise d'initiative", les apprenants sont quasi-partagés entre ceux qui sentent qu'ils peuvent donner des ordres s'il y a orientation (PDOYO) et ceux qui se sentent qu'ils sont suivis par beaucoup de gens dans ce qu'ils font (SBGDF).

Résultats de la pré-enquête par rapport à la question ESENT3 :

14 apprenants/26 ont répondu PDOYO pour la direction des autres et 12 apprenants/26 SBGDF.

6<sup>ème</sup> question relative à "la prise de responsabilité" :

<b>ESENT4 Pouvez-vous prendre des responsabilités ?</b>		
E07-	J'aime être en charge et voir comment ça se passe.	<input type="checkbox"/>
E08-	Je ferai si c'est nécessaire, mais je préfère que quelqu'un d'autre en prenne la responsabilité.	<input type="checkbox"/>

Les notions telles que "autonomie", "prise d'initiative", "leadership" sont des dimensions très importantes dans l'accomplissement d'une tâche professionnelle ou dans la conception d'un projet professionnel. Pour ce faire, la personne doit avoir et/ou assumer un degré de responsabilité dans ce qu'elle va entreprendre. D'où, la pertinence de mieux creuser cette

question avec les apprenants de la FP. En effet, les premiers résultats de la pré-enquête montrent que la majorité des apprenants (80%) aiment être en charge et s'aventurer (AECA) et qu'une partie d'entre eux (15%) le font si nécessaire mais préfèrent ne pas s'engager (FNPD).

**Résultats de la pré-enquête par rapport à la question ESENT4 :**

21 apprenants/26 ont répondu AECA pour la prise de responsabilité et quatre apprenants/26 FNPD.

*7<sup>ème</sup> question relative à la prise de décisions :*

<b>ESENT7 Pouvez-vous prendre des décisions ?</b>		
E13-	Je prends des décisions rapidement si c'est nécessaire et habituellement tout va bien.	<input type="checkbox"/>
E14-	Je peux si j'ai beaucoup de temps pour le faire. Lorsque je dois prendre une décision rapidement, je pense souvent plus tard que ce n'était pas la bonne décision.	<input type="checkbox"/>

La prise de responsabilité est généralement suivie de la prise de décisions par rapport à un problème bien défini. Une décision est une manifestation du fait que l'on prend sa responsabilité en apportant une solution à un problème et en en gérant l'application, ce qui revient à assumer les conséquences qui peuvent en résulter. Malgré cette évidence, les premiers résultats de la pré-enquête montrent une non-corrélation entre « Prise de responsabilité » et « Prise de décisions » puisque pour cette dernière dimension, les apprenants sont répartis entre 54% pour ceux qui peuvent le faire s'ils ont assez de temps mais regrettent souvent de l'avoir fait (PCTSPFTD) et 42% pour ceux qui prennent des décisions rapidement si c'est nécessaire et habituellement tout va bien (PDRNHTVB).

**Résultats de la pré-enquête par rapport à la question ESENT7 :**

14 apprenants/26 ont répondu PCTSPFTD pour la prise de décision, 11 apprenants/26 PDRNHTVB et un apprenant n'a pas répondu à cette question.

*8<sup>ème</sup> question relative à "la qualification des métiers et des emplois" :*

<b>C.1 c- Comment qualifiez-vous le ou les métiers ou emplois correspondant à l'activité professionnelle rémunérée que vous avez exercée ? (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</b>		
	Un métier ou emploi correspondant à un ouvrier ou agent d'exécution	<input type="checkbox"/>
	Un métier ou emploi correspondant à un ouvrier ou agent qualifié	<input type="checkbox"/>
	Un métier ou emploi correspondant à un technicien qualifié	<input type="checkbox"/>
	Un métier ou emploi correspondant à un technicien supérieur	<input type="checkbox"/>
	Un métier ou emploi correspondant à un cadre supérieur	<input type="checkbox"/>

Techniquement, cette question est très importante dans le sens où elle renseigne sur l'appréhension du niveau de qualification ou du métier/emploi par l'apprenant de la FP. Elle permet de savoir s'il a conscience de la position de son futur emploi par rapport aux emplois existants qu'il connaît. Dans la construction d'un cadre national des certifications/qualifications, la notion de niveau de qualification est essentielle. Les résultats de la pré-enquête montrent la diversité de réponses par rapport à cette question. Toutefois le grand nombre d'apprenants (31%) qui n'ont pas exercé d'activité professionnelle avant leur inscription dans la formation

actuelle (NA)<sup>333</sup>, a gêné l'exploitation fine des résultats.

Résultats de la pré-enquête par rapport à la question C.1 c :

Huit apprenants/26 ont répondu (NA) pour la qualification des métiers et des emplois, trois apprenants/26 ont répondu qu'il s'agissait d'un métier de technicien supérieur (METSUP), trois apprenants/26 ont répondu qu'il s'agissait d'un métier d'ouvrier qualifié (MEEQUALIF), deux apprenants/26 ont répondu qu'il s'agissait d'un métier de technicien qualifié (METQUALIF), deux apprenants/26 ont répondu qu'il s'agissait d'un métier d'exécution (MEEEXECUT) et sept apprenants/26 n'ont pas répondu (NR) à la question.

*9<sup>ème</sup> question relative au "type des activités ou tâches exercées" :*

<b>C.1</b>	<b>d- Comment qualifierez-vous le type des activités ou tâches principales que vous avez effectuées lors de l'exercice de votre activité professionnelle rémunérée ? (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</b>	
	Activités ou tâches d'exécution élémentaires	<input type="checkbox"/>
	Activités ou tâches d'exécution nécessitant être qualifié pour les faire	<input type="checkbox"/>
	Activités ou tâches d'un technicien qualifié	<input type="checkbox"/>
	Activités ou tâches nécessitant une technicité d'un technicien supérieur	<input type="checkbox"/>
	Activités ou tâches d'un cadre supérieur	<input type="checkbox"/>
	Activités ou tâches qui ne sont pas en relation avec le métier ou l'emploi	<input type="checkbox"/>

En continuité avec la question n°8 relative à la qualification du niveau de son métier ou emploi par rapport à des positions usuelles telles qu'ouvrier, technicien ou technicien supérieur, la question n°9 allait encore plus avant dans la perception des activités et tâches exercées et le jugement que l'apprenant portait sur eux, notamment en termes de complexité, en les renvoyant soit à un ouvrier soit à un technicien ou un technicien supérieur. Comme pour la question précédente, les résultats de la pré-enquête montrent la diversité des réponses suscitées par la question. Et ce qui a fait défaut pour l'exploitation fine des résultats est le grand nombre d'apprenants (31%) qui n'ont pas exercé une activité professionnelle avant leur inscription à la formation actuelle (NA).

Résultats de la pré-enquête par rapport à la question C.1 d :

Huit apprenants/26 ont répondu (NA) pour le type des activités ou tâches exercées, trois apprenants/26 ont répondu qu'elles correspondaient à celles d'un technicien supérieur (ATTCSUP), deux apprenants/26 ont répondu qu'elles correspondaient à celles d'un technicien qualifié (ATTCQUALIF), un apprenant/26 a répondu qu'elles correspondaient à celles d'un ouvrier qualifié (ATEXQUALIF) et 11 apprenants/26 n'ont pas répondu (NR) à la question

*10<sup>ème</sup> question relative à "l'importance des TIC pour avoir un emploi" :*

<b>E.4</b>	<b>Dans quelle mesure pensez-vous que vos aptitudes en Technologie de l'Information et de la Communication (exp : utilisation de l'ordinateur) vont limiter vos chances d'avoir un emploi ? (Cocher votre réponse)</b>	
	- Énormément	<input type="checkbox"/>

<sup>333</sup> NA : Non appliqué.

- Quelque peu	<input type="checkbox"/>
- Très peu	<input type="checkbox"/>
- Pas du tout	<input type="checkbox"/>

Cette question prenait acte de l'envahissement de tous les secteurs économiques par les technologies de l'information et de la communication. D'où l'idée d'avoir l'avis détaillé de l'apprenant de la FP sur le sujet. Les premiers résultats de la pré-enquête montrent qu'un bon nombre d'apprenants (35%) considèrent que les TIC sont très importantes pour avoir un emploi (ENORM), un nombre égal (35%) considèrent qu'elles sont quelque peu influentes sur l'obtention d'un emploi (QQPEU) et une minorité (8%) considèrent qu'elles n'ont aucun effet (PDT).

Résultats la pré-enquête par rapport à la question E.4 :

Neuf apprenants/26 ont répondu ENORM pour l'importance des TIC, neuf apprenants/26 ont répondu QQPEU, quatre apprenants/26 ont répondu TPEU et deux apprenants/26 ont répondu PDT.

### VII.1.4.3. Conclusions tirées de la réalisation de la pré-enquête

Le dépouillement et l'analyse des résultats de la pré-enquête, notamment par rapport aux dix grandes questions susmentionnées, nous ont permis de tirer les conclusions suivantes :

Primo, en ce qui concerne la compréhension du questionnaire par les apprenants, elle a confirmé la pertinence des questions posées et leur clarté. Seulement, pour les apprenants du CAP, il a fallu expliciter les questions en arabe dialectal. Pour les autres niveaux, les questions étaient compréhensibles avec l'apport éventuel d'un lexique de quelques termes particuliers tels que « cognition » et « conation », inséré dans le guide de passation de l'enquête mentionné ci-avant (An.9).

Secundo, en ce qui concerne la formulation des questions et les propositions des choix de réponses, il a fallu ajuster les questions retenues pour l'enquête finale comme suit :

- Pour la question **3.2**, les réponses proposées figurant dans la partie « Reconnaissance sociale de la formation », ont été enrichies par les apports des apprenants questionnés lors de la pré-enquête. Nous avons compris également que nous devions nous intéresser de plus près aux risques/ difficultés ressentis durant la formation, notamment par une question qui serait posée directement et dans un langage simplifié.
- Pour la question **8.1**, nous avons remarqué une certaine ambiguïté chez les pré-enquêtés dans le choix de réponses entre « plutôt large » et « plutôt limitée » et senti la nécessité de reposer la question d'une autre manière et d'avoir la réponse orale des apprenants ciblés.
- Pour la question **8.2**, nous avons remarqué que les réponses proposées ne permettaient pas de savoir quelle était la langue (arabe ou français) par rapport à laquelle la capacité de préparation de comptes rendus (oraux ou écrits) était jugée, outre l'ambiguïté par rapport au degré de difficulté pour le faire.
- Pour la question **ESENT1**, nous avons relevé le besoin d'interviewer directement des apprenants ciblés à ce propos, ce qui devait permettre de classer les résultats par rapport aux différentes spécialités de formation et aux différents niveaux de qualification.
- Pour la question **ESENT3**, nous avons noté la même remarque que pour la question



### **ESENT1.**

- Pour la question **ESENT4**, en plus des éléments apportés par les deux propositions de réponse, nous avons remarqué que cette dimension méritait d'être creusée davantage avec les apprenants d'autant plus qu'elle était un descripteur à part entière dans la CNQ.
- Pour la question **ESENT7**, et vu l'observation que nous avons faite sur la non-corrélation entre « prise de responsabilité » et « prise de décision », il y avait aussi lieu de creuser davantage, d'autant plus que c'était une composante du modèle de compétence que nous proposons.
- Pour la question **C.1.c**, vu le nombre élevé d'apprenants qui n'avaient pas exercé une activité professionnelle rémunérée, il fallait interviewer directement des apprenants ciblés pour obtenir des informations fiables sur la qualification des métiers et des emplois.
- Pour la question **C.1.d**, et pour la même raison que la question **C.1.c**, il fallait cibler des apprenants pour rechercher des informations fiables sur le type des activités ou tâches exercées. Et ce, en les interviewant d'une façon directe sans que les questions posées renferment des indications sur les positions/grades, mais en leur laissant la liberté de qualifier le type des activités ou tâches principales qu'ils avaient effectuées lors de leur exercice de l'activité professionnelle rémunérée.
- Pour la question **E.4**, et vu son importance majeure dans la société du savoir, la creuser davantage avec des apprenants ciblés ne pouvait que nous éclairer sur cette dimension et sa place dans la FP et l'EE.

La passation de la pré-enquête, son dépouillement et l'analyse des résultats présentés ci-dessus, nous ont confirmé la pertinence des questions posées, permis d'identifier les ajustements à apporter et surtout montré la nécessité de procéder à des entretiens semi-directifs pour creuser davantage les dimensions majeures de notre investigation. Ces entretiens ont été réalisés avec des apprenants ciblés (recontactés après la pré-enquête) susceptibles de répondre favorablement aux points d'ambiguïté susmentionnés. Les enrichissements qui ont été apportés suite à ces entretiens se sont traduits par des ajouts aux propositions de réponses ou des ajustements des réponses déjà proposées.

## **VII.2. Phase des entretiens semi-directifs**

À l'issue de la phase de la pré-enquête, il nous est apparu pertinent et enrichissant de passer par une phase intermédiaire qui précéderait la phase de l'enquête définitive. Pour assurer la quasi-couverture du champ de réponse relatif à chaque question clé, nous avons pensé faire appel à un entretien semi-directif sur des questions précises extraites du questionnaire initial et reformulées selon un style d'oral dialectal. Ces questions reprenaient les dix grandes questions étudiées ci-avant et avaient une importance spécifique par rapport à l'objet de la thèse. Elles ont été posées directement à un échantillon bien identifié et tiré de la population interrogée lors de la pré-enquête. Les apprenants sélectionnés ont été recontactés par l'intermédiaire de leur centre de formation. Dans la majorité des cas, ils étaient toujours en cours de formation au moment de l'entretien. Seul l'un d'eux (Slah) était déjà diplômé et nous l'avons interviewé autour d'un café.

Les questions choisies ont été posées lors de l'entretien, soit d'une façon individuelle soit à des binômes, à un ou deux apprenants par spécialité parmi les cinq étudiées, ce qui fait cinq entretiens en tout. Les réponses récoltées ont été enregistrées, transcrites puis analysées pour servir entre autres au dernier ajustement du questionnaire de l'enquête définitive.

### **VII.2.1. Déroulement des entretiens semi-directifs**

Le déroulement des entretiens semi-directifs a été déterminé par les conditions de leur réalisation, le choix des questions à poser et l'identification des apprenants ciblés qui devaient nous permettre d'enrichir notre corpus d'expérimentation.

#### **VII.2.1.1. Conditions de réalisation des interviews**

L'entretien diffère de la passation du questionnaire essentiellement par la différence de medium, l'oral remplaçant le papier. Nous avons posé les questions oralement une à une en langage simplifié avec des explications éventuelles, puis le sujet a été invité à répondre oralement à chaque question en deux à trois minutes dans sa langue préférée. Chaque entretien a été enregistré, transcrit, puis lu, traduit en français et analysé afin d'approfondir les questions concernées et d'ajuster le questionnaire de l'enquête définitive.

Nous avons fait passer trois entretiens individuels et deux entretiens en binôme. Dans les entretiens individuels, nous avons interviewé une femme, un jeune homme et une jeune fille. Pour les binômes, nous avons interviewé un binôme mixte fille - garçon et un binôme de deux garçons.

Tous les entretiens ont été menés dans la période allant de janvier à avril 2018. Ils ont été enregistrés en mode audio en utilisant le logiciel « SONAL », puis pour la transcription, nous avons utilisé le logiciel « TRANSCRIBER ». Enfin dans la période avril-mai 2018, nous avons traduit et transcrit nous-même les entretiens en français, sans recourir à un logiciel spécialisé, vu que la langue-source dominante originale était l'arabe dialectal.

#### **VII.2.1.2. Questions posées lors de l'entretien semi-directif**

Quand nous avons pensé à la réalisation des entretiens semi-directifs, nous avons considéré les dix grandes questions traitées ci-avant comme base de discussion. Cependant, vu la vocation que nous avons voulu donner à l'entretien, notamment l'incitation de l'interviewé à la spontanéité dans ses réponses, nous avons décidé de synthétiser et simplifier les questions à poser en termes de style, de forme et de contenu.

Nous avons également tenu à éviter les questions qui se répètent ou qui se font écho. Au point de vue lexicale et syntaxique, nous nous sommes éloigné de ceux du français écrit administratif, qui étaient inappropriés au niveau de langue et de formation des interrogés. Nous avons adopté leur langage usuel en évitant les libellés employés dans le questionnaire, en les formulant de façon synthétique et en prévoyant des embrayeurs de style oral tout en tenant compte des conclusions de l'analyse des résultats de la pré-enquête.

Nous sommes donc passé des dix questions formulées dans le questionnaire à des questions simplifiées d'abord puis regroupées autour de quatre thèmes présentés ci-après. Ensuite, elles ont été effectivement posées lors de l'entretien avec chaque apprenant, sous forme orale dialectale, interactive et semi-directive.

Outre la synthèse des questions en thèmes, nous nous sommes basé lors de l'élaboration du guidage de l'entretien sur les descripteurs de la CNQ et ceux du CEC.

Dans la CNQ, l'autonomie est exprimée par la marge de manœuvre, la vérification de la qualité du travail et l'organisation de travail. La responsabilité est repérée notamment à travers l'élaboration de comptes rendus, la participation dans une équipe de travail particulièrement en termes de communication et d'échange et la taille du champ d'activité. Dans le CEC, les deux descripteurs (responsabilité et autonomie) sont ramassés dans un seul dénommé « compétences »<sup>334</sup>.

À côté de ces deux sources d'inspiration, nous avons tenu compte des résultats de la pré-enquête, notamment celui de la non-corrélation entre la prise de responsabilité et la prise de décision.

Finalement, après un travail de synthèse et de reformulation, les quatre grands thèmes autour desquels l'entretien devait tourner, se présentaient comme suit (nous intercalons les tours de parole avec les éléments de guidage conversationnel prévus notés en italique et entre parenthèses) :

**Thème n°1 : Intégration dans la formation :** Vous avez eu de bons souvenirs de votre formation ? Ou alors il y a des personnes avec qui ça n'a pas trop collé ? (*si oui ?*) Qui c'était : les formateurs, les collègues, les tuteurs en entreprise ? (*nous le laissons répondre et après*) De quoi ça venait à votre avis ? C'était vous, vous n'étiez pas bien avec eux, ou bien c'était eux ou bien... (*si non*) ? Alors vous vous sentiez bien ? Vous étiez content ? Vous vous rappelez pourquoi ? Vous avez eu d'autres difficultés particulières pour faire une formation, celle-là ou autre ? Difficulté de transport ? D'achat de fournitures ? Pas de restaurant au centre ? (*pause*) Comment ça a influencé votre poursuite de la formation ou du stage en entreprise ?

**Thème n°2 : Capacités d'autonomie et de communication demandées par les employeurs :** Quand vous étiez en formation, vous avez fait des comptes rendus, vous savez, quand on vous demande de dire ce que vous avez fait, comment vous vous y êtes pris ? (*nous le laissons répondre, et le cas échéant, nous lui redonnons des explications à prévoir [nous prenons des notes de ce que nous avons fait pour nous en servir après]*) *si oui* ? Et ces comptes-rendus, vous les faisiez à qui ? (*nous le laissons répondre*) C'était à l'oral ou par écrit ? (*nous le laissons répondre*) Et vous, vous préférez quoi, l'oral ou l'écrit ? (*nous le laissons répondre*) Vous pensez que c'est important de savoir-faire ces comptes-rendus ? Pourquoi, à votre avis ? On entend aussi dire partout qu'il faut connaître les TIC : est-ce que vous en aurez besoin pour faire un compte rendu ? Qu'utiliserez-vous pour cela ? Le traitement de textes, les tableurs ou une présentation Power Point ? Et pour l'embauche, les TIC, on en demande partout maintenant dans les CV (*pause pour le laisser s'exprimer*). C'est important pour trouver un emploi (ou métier, boulot, place) ? (*pause pour le laisser s'exprimer*). Et vous, (*s'il n'a pas parlé du métier qu'il envisage*) pour ce que vous voulez faire, qu'est-ce qu'il faut savoir faire comme TICE ? Vous savez ? (*et pendant qu'il parle, nous hochons la tête, nous disons « oui je vois bien sûr, ah bon vous croyez vraiment, je ne savais pas », c'est-à-dire nous donnons des marques d'attention et de suivi des apports conversationnels*).

**Thème n°3 : Capacités de responsabilité et de décision demandées par les employeurs :** Quand vous étiez en formation dans l'entreprise (ou dans l'institut, ou juste en formation), on

---

<sup>334</sup> En 2017, comme nous l'avons dit au chapitre V, le descripteur « compétences » a été défalqué ou carrément remplacé par le descripteur « responsabilité et autonomie ».

vous laissait vous organiser comme vous vouliez, ou vous deviez faire exactement ce qu'on vous disait de faire ? (*nous le laissons parler*) Et vous, ça vous convenait ou vous auriez voulu avoir plus (*ou selon la réponse*) moins de liberté ? Vous avez eu l'occasion de prendre des décisions tout seul ? (*nous le laissons parler si oui*) On vous avait demandé d'en prendre ? Ou c'est vous tout seul ? (*nous le laissons parler*) Quoi, par exemple ? (*nous le laissons parler et le cas échéant*) Et ça s'est bien passé ou il y a eu des problèmes ? (*si non*) Vous auriez voulu prendre des décisions ou vous avez toujours hésité à prendre des initiatives ? (*si oui*) Lesquelles ? (*si non*) Pourquoi ? Vous pensez que ça vous conviendrait d'avoir des responsabilités et de prendre des initiatives ? Vous savez ? Faire travailler une petite équipe ensemble, surveiller un atelier, ou être responsable d'un service, pas maintenant forcément mais plus tard ? (*si oui nous le laissons parler, si non*) Et si on vous guidait un peu, vous prendriez des responsabilités ?

**Thème n°4 : Appréhension de la complexité des tâches et activités relatives aux métiers envisagés et connaissance des diplômes correspondants :** Le métier que vous préparez (ou avez préparé) c'est un métier d'un agent d'exécution ou d'un ouvrier ou technicien ou quoi ? Et qui demande quoi comme diplôme ? Un CAP ou un BTP ou un BTS (*nous citons les diplômes CAP, BTS, diplôme d'ingénieur*) ? Qu'est-ce qu'on demande de faire à quelqu'un qui a un CAP (ou un BTS, etc.), vous pouvez me le dire ? (*nous le laissons parler, sinon nous lui proposons un exemple que nous prévoyons à l'avance. Par exemple, il effectue des tâches simples liées à son poste de travail ou il sélectionne en plus les techniques à utiliser ou bien il procède en adaptant ses méthodes de travail et interprétant les informations reçues sur le travail à accomplir*) Et durant votre stage, ce qu'on vous a demandé, ça correspondait ou pas à votre métier ou diplôme ? (*nous le laissons parler, si oui*) Alors ils ont respecté le contrat ou le programme de formation ! (*si non*) Ah ça vous a gêné d'être exploité dans des tâches qui n'ont rien à voir avec votre métier ? Est-ce que vous avez senti que vous n'étiez pas en train d'apprendre l'essentiel du métier ? (*nous le laissons parler, puis que ce soit oui ou non nous posons la question suivante*) Et à votre avis pourquoi ils ont fait ça ? (*si pas de réponse, nous lui proposons les suggestions suivantes*) Ils avaient personne d'autre sous la main ? Ils voulaient vous tester ? Ils voulaient pas vous donner trop d'importance ? Ils avaient peur que vous leur preniez leur place ? Ils voulaient parfois profiter de votre occupation pour aller manger ou fumer une cigarette ?

Ce sont ces ébauches de conversations autour des quatre thèmes choisis qui ont constitué le guidage traduit en arabe dialectal grâce auquel nous avons conduit nos entretiens d'une façon spontanée en laissant les interviewés parler et faire les récits de vie professionnelle et les descriptions d'actions (**Dufour, 2014**) que nous analyserons dans la prochaine section.

### VII.2.1.3. Choix des candidats à l'entretien semi-directif

Comme les quatre thèmes susmentionnés nécessitaient des candidats à l'entretien qui aient vécu ou expérimenté des situations professionnelles susceptibles de constituer des backgrounds leur permettant de fournir des informations correspondant aux questions concernées, nous avons décidé d'interviewer seulement des personnes qui avaient répondu à la question **C.1.a** relative au temps cumulé dans l'exercice de l'activité professionnelle rémunérée avant l'inscription au CFP.

Sur la base de ce critère, nous avons trouvé 14 candidats, parmi lesquels nous en avons choisi sept en faisant intervenir les critères de spécialité, niveau et centre de formation. Le choix

définitif a porté sur les personnes suivantes (**Tab.VII.5**) dont nous étudions les résultats des entretiens dans la prochaine section.

Interviewé/Genre	Âge (au moment de l'entretien)	Spécialité/Niveau	Temps cumulé d'activité professionnelle exercée	Champ ou secteur d'activité professionnelle exercée
Meriem/F	22	Tailleur pour hommes et dames/CAP	Moins d'un an et plus d'un mois	Autre secteur d'activité
Fethia/F	45	Technicien de fabrication en industries de l'habillement/BTP	Plus de 2 ans	Textile et habillement
Thameur/M	24	Technicien supérieur en qualité/BTS	Moins d'un an et plus d'un mois	Electricité, électronique et Télécommunications
Sana/F	25	Technicien supérieur en qualité/BTS	Moins d'un an et plus d'un mois	Tourisme et hôtellerie
Achref/M	22	Installateur en électricité de bâtiment/CAP	Entre 1 et 2 ans	Mécanique générale et construction métallique ; Emplois de bureau, commerce et informatique et Services et industries divers
Hassen/M	18	Installateur en électricité de bâtiment/CAP	Moins d'un an et plus d'un mois	Emplois de bureau, commerce et informatique
Slah/M	20	Menuisier d'aluminium et PVC/CAP	Entre 1 et 2 ans	Plusieurs secteurs d'activité

**Tableau VII.5. Choix des interviewés sur la base du temps cumulé d'activité professionnelle exercée.**

## VII.2.2. Analyse des résultats des entretiens semi-directifs

Que ce soit pendant leur conception ou leur passation ou bien au moment de l'interprétation de leurs résultats, les entretiens semi-directifs ont constitué une étape centrale dans l'investigation sur l'objet de la thèse. En effet, concernant la partie théorique de notre recherche, les entretiens en particulier les récits de vie qu'ils contenaient, ont alimenté nos réflexions sur les dispositions et les compétences des apprenants, ainsi que leur confrontation aux résultats d'apprentissage de la CNQ et aux composantes du modèle de compétence que nous avons proposé. Et par rapport à la partie expérimentale, comme nous le verrons ultérieurement, les entretiens ont été à l'origine de réajustements du questionnaire de l'enquête définitive.

Dans ce qui suit, nous faisons d'abord une analyse globale du contenu des entretiens. Dans cette analyse dont le détail est présenté en annexe (**An.10**), nous proposons des déclinaisons et des comparaisons sur chaque grande question abordée par les quatre thèmes qui structuraient l'interview. Puis nous nous focalisons (voir le détail en annexe (**An.11**)) sur l'esprit entrepreneurial et la littératie dans chaque interview, vu l'importance particulière de ces deux dimensions dans notre étude. Dans le prochain sous-chapitre, nous aborderons les modifications et enrichissements apportés au questionnaire suite aux résultats des entretiens, ce qui a donné lieu à la version finale du questionnaire présentée en annexes (**An.12**).

### VII.2.2.1. Analyse globale des entretiens semi-directifs

Notre travail sur les corpus d'entretiens semi-directifs relatifs aux vécus professionnels des apprenants choisis n'a pas seulement permis de connaître leur perception de la complexité des

tâches de leurs métiers et leur connaissance des diplômes correspondants, il a aussi fait ressortir des éléments significatifs concernant leurs capacités d'intégration, d'autonomie et de communication d'une part, de responsabilité et de décision de l'autre. Ces quatre éléments sont des descripteurs utilisés dans les CNC pour évaluer les résultats d'apprentissage. Nous les avons surtout détectés dans les récits et descriptions d'action enchâssés dans les entretiens susmentionnés (**Ben Brahim, Naceur, 2019**).

Dans l'analyse globale qui suit, nous ferons ressortir les résultats de ce traitement sélectif des récits et des descriptions d'actions au profit de l'étude des quatre thèmes posés. Mais, avant cela nous décrivons brièvement le profil de chacun des interviewés.

#### **VII.2.2.1.a. Description du profil de chacun des interviewés**

**Meriem** : Une jeune fille issue de la classe moyenne. Consciente de l'incompatibilité de sa première orientation vers la spécialité de pâtisserie avec ses ambitions et ses désirs, elle décide d'entreprendre une formation en couture pour hommes et dames. Bien qu'elle soit réservée et timide, elle est pleine d'enthousiasme, de courage et d'optimisme pour atteindre son but qui est d'acquérir des compétences qu'elle puisse valoriser sur le marché du travail comme employée dans une entreprise ou couturière ayant son petit atelier. Son passage chez une couturière lui a fait faire de gros progrès en termes d'apprentissage par l'expérience et augmenté ses chances de réussir à s'installer à son propre compte dès qu'elle sera en mesure de répondre convenablement aux attentes de sa future clientèle.

**Fethia** : Une mère de famille dans la quarantaine. Elle nous fait part de sa vie comme apprenante dans un centre de formation. Ayant vécu auparavant une mauvaise expérience comme ouvrière sur machine à coudre, Fethia semble pleine d'espoir et de désir d'améliorer sa condition. Souriante, elle dit qu'elle a bien fait d'entamer cette formation et que sa décision, prise après réflexion, était sans doute judicieuse. Fethia connaît bien ses faiblesses et ses capacités. Elle est plutôt motivée et optimiste par rapport à son avenir professionnel. En fait, elle a planifié ses prochaines étapes et sait parfaitement ce qu'elle fera ultérieurement. En somme, Fethia est l'exemple parfait de la femme chevronnée qui lutte pour gagner sa vie.

**Thameur** : Ayant abandonné ses études de premier cycle universitaire sans diplôme, Thameur a pris la décision de se lancer dans une formation professionnelle qu'il considère comme sa seule chance de se construire un avenir. Malgré les difficultés de transport et le sentiment douloureux d'être exploité, il conserve toujours de bons souvenirs de ses amis et pose un regard optimiste sur le futur. En effet, il a minutieusement planifié ses prochaines étapes et prévu toutes les possibilités. Il envisage de monter sa propre entreprise, mais s'abandonne aux craintes de ne pas avoir l'expérience requise et les compétences nécessaires pour réussir. Thameur veut donc avancer lentement mais sûrement.

**Sana** : Une jeune femme qui a enduré toutes sortes de contraintes et d'incommodités pour prendre part à sa formation. Avec persévérance, elle poursuit sa route, sans jamais renoncer à l'idée de finir son apprentissage. Ne pouvant bénéficier d'un foyer, elle subit encore des difficultés de transport et d'hébergement. En revanche, elle semble plutôt satisfaite de son expérience même si elle désire plus de liberté et d'autonomie et moins d'oppression et d'exploitation. Sana cherche à acquérir une expérience professionnelle solide et pense qu'elle n'a pas encore les aptitudes indispensables pour gérer une entreprise à son propre compte.

**Achref** : Un jeune homme dans la vingtaine. Il nous confie son expérience en tant qu'apprenant

dans un centre de formation. Bien qu'il ait eu des difficultés à s'entendre avec quelques formateurs, Achref a réussi à dépasser toutes ces incommodités et son stage en entreprise a été plutôt satisfaisant. Malgré son jeune âge, il semble averti de l'importance d'un bon apprentissage. Il parvient, en effet, à estimer ses capacités et ses points forts et à envisager son avenir professionnel de façon rationnelle. Ayant connu l'exploitation, Achref cherche à améliorer sa condition. Il est motivé pour assurer son avenir. Il veut tout donner et s'investir dans son travail et son apprentissage.

**Hassen** : Âgé de 17 ans, Hassen considère sa formation comme la dernière chance pour réussir sa vie après avoir quitté l'école faute d'argent. Issu d'une famille de la classe moyenne, il a eu un parcours difficile, entrecoupé d'embûches, et a dû faire face à toutes sortes de difficultés linguistiques, matérielles et familiales. Hassen paraît en train d'accomplir un rêve dont il parle avec émotion. Passionné du théâtre, il se sert de son art pour s'améliorer professionnellement. Il semble que la formation l'ait aidé à progresser et à s'enrichir intellectuellement. Connaissant ses compétences et ses aptitudes, il tente de se bâtir un avenir meilleur et aspire à cueillir les fruits de son engagement, de sa persévérance et de ses sacrifices.

**Slah** : Un jeune homme issu d'un quartier populaire, confiant en ses choix depuis qu'il a quitté les bancs de l'école avec un niveau de fin d'enseignement de base. Son passage dans une formation antérieure en mécanique agricole a eu pour effet de consolider son attachement à la formation professionnelle et à l'apprentissage d'un métier qui lui permette de gagner son pain. Il est très confiant dans le rythme de son acquisition des compétences relatives à la menuiserie d'aluminium qu'il connaît depuis son plus jeune âge. Il l'a en effet découverte, aimée et pratiquée en mode non formel dans l'atelier d'un ami pendant les vacances scolaires. Son penchant pour la formation professionnelle est celui d'un bon futur professionnel et entrepreneur, vu qu'il a déjà entamé sa carrière et commence à mobiliser toutes ses compétences professionnelles et entrepreneuriales sur le terrain.

#### **VII.2.2.1.b. Résultats portant sur les quatre thèmes de l'entretien**

Pour tirer des résultats pertinents de notre investigation, notamment sur les quatre grandes questions identifiées ci-avant, nous avons procédé à une comparaison détaillée des entretiens semi-directifs réalisés avec les apprenants<sup>335</sup> ciblés, en particulier en détectant les passages de récits et de description d'actions par question et par séquence. Dans le tableau (**Tab. VII.6**) présenté en annexe (**An.10**), nous détaillons les résultats relevés en mettant chaque fois en exergue des fragments de discours illustrant la différence ou la ressemblance, sur le même élément évoqué, entre un apprenant et un autre.

Pour ce faire, nous avons adopté pour les extraits des entretiens analysés et commentés dans le tableau (**Tab. VII.6**) et tout au long de l'étude portant sur les entretiens, une nomenclature spécifique pour présenter le texte résultant de la transcription et de la traduction en français des discours en arabe dialectal. Ainsi dans les extraits étudiés, chaque forme d'écriture a une signification propre :

- Les mots soulignés dans le discours de l'interviewé ou de l'intervieweur, ont été prononcés tels quels dans le discours original, i.e. ils ne proviennent pas de la traduction, ce qui révèle un bagage minimum de vocabulaire français.
- Les mots mis entre crochets n'ont pas été prononcés dans le discours original, mais ont été

---

<sup>335</sup> L'entretien avec Slah a été réalisé au moment où il était déjà diplômé et travaillait dans son domaine de qualification.

restitués à partir du contexte de la discussion.

- Les mots mis entre parenthèses sont des synonymes des mots utilisés issus de la traduction du discours original. Ils sont fournis pour faciliter la compréhension du texte. Parfois, nous avons également indiqué le mot original retranscrit, notamment lorsqu'il a une connotation éthique ou religieuse (i.e. « hamdollah » qui signifie « Dieu merci »).
- Dans le cas d'une traduction mot à mot, celle-ci est spécifiée avant le synonyme proposé.
- Pour la lisibilité de l'entretien, les paroles de l'intervieweur sont écrites en police normale et celles de l'interviewé sont écrites en italique.
- Le symbole // est mis entre deux fragments de discours lorsque l'interviewé a parlé en même temps que l'intervieweur.

Dans ce qui suit, et à partir du tableau (**Tab. VII.6**) figurant en annexe (**An.10**), nous pointons les passages des interviews qui nous ont permis de proposer des remarques et des améliorations du questionnaire d'enquête relativement à chacun des quatre thèmes étudiés.

### **Thème n°1 : Intégration dans la formation**

Par rapport à ce thème, nous avons relevé les éléments particulièrement associés aux deux aspects suivants :

**Relation avec son chef (tuteur ou encadreur) au chantier :** cette relation s'avère très importante quant à la réussite de l'apprentissage. En fait, c'est elle qui génère soit la motivation de l'apprenant et son étayage dans son acquisition des compétences, soit des conflits qui bloquent tout processus de transfert des compétences entre l'encadreur et l'apprenant. Nous trouvons cet aspect présent à titre d'exemple (cas conflictuel) dans l'extrait suivant du discours de Thameur : « ... vous le trouverez, peut être sur ses [le tuteur] nerfs ou peut être càd ne supporte pas le stagiaire ou il le traite comme ouvrier càd il ne le laisse pas à l'aise pour recevoir l'information qu'il en a besoin. ».

**Impact du stage et difficultés de formation au centre :** cet aspect révèle d'une part l'importance de l'apprentissage pendant la période de stage en entreprise, d'autre part, le fait que la réussite de la formation au centre dépend des conditions liées à l'environnement externe (transport, restauration, bourse, etc.) et des facteurs internes liés à l'apprenant, au formateur et au centre. Nous trouvons cet aspect notamment dans les extraits suivants : de Hassen (cas d'un stage concluant) « ... concernant, le stage, je l'ai passé avec un bon patron, de bonnes personnes, un patron qui vous apprend » et d'Achref (environnement externe défavorable) « transport et nourriture, quelqu'un a les moyens et un autre ne les a pas. Y avait ceux qui étaient apprenants avec nous au début de l'année et ils avaient abandonné. ».

### **Thème n°2 : Capacités°d'autonomie°et°de°communication°demandées°par°les°employeurs**

Par rapport à ce thème, les éléments relevés sont particulièrement associés aux aspects suivants :

**Jugement sur ses capacités d'écrire un compte rendu, l'utilité des rapports écrits, l'importance des TIC et les capacités d'apprendre à apprendre :** en règle générale, d'après ce qui ressort des entretiens, les apprenants de la FP préfèrent rendre compte de leur travail oralement et en langue arabe dialectale, comme Slah : « Sincèrement (mot à mot : mon Dieu) (wallahi) moi, toujours j'expliquais, càd j'expliquais mon travail que j'ai réalisé (mot à mot : travaillé), je l'expliquais sans rapport, sans écrire [quoique ce soit]. Oralement, et il regardera [le chef] mon travail. ». Ceci est dû aux très grandes difficultés rencontrées dans la maîtrise des langues à l'écrit et à l'oral, en particulier pour les niveaux CAP. En fait, ces difficultés de communication concernent également les faiblesses dans l'usage des outils des technologies de l'information et de la communication. Mais, pour



ces dernières défaillances, les interviewés semblent connaître l'utilité des TIC et avoir la volonté d'apprendre leur utilisation. L'exemple de Fethia est révélateur en ce sens : « *C'est avec ça qu'on travaille actuellement. Surtout maintenant, on suit l'évolution... parfois même une recherche ou quelque chose on entre pour rechercher quelque chose, rechercher un modèle, rechercher... avoir des idées... parfois, on se bloque devant une chose ou même un mot en français pour une définition. » Ceci montre, entre autres, les capacités des interviewés d'apprendre à apprendre, qui ont une importance majeure dans le maintien de la compétence et son développement, comme l'illustre l'exemple de Hassen : « ... de celle-là [la notice technique], je la piquais (mot à mot : volais), je la mettais dans mon sac, je la cachais, je retournais à ma maison, je m'efforce de la comprendre (mot à mot : je me casse la tête avec elle). ».*

### **Thème n°3 : Capacités de responsabilité et de décision demandées par les employeurs**

Pour ce thème, nous avons relevé les éléments particulièrement associés aux aspects suivants : **Organisation du travail en entreprise imposée par les chefs ou initiée par le stagiaire à sa manière** : d'après ce qui ressort des entretiens, nous avons constaté que dans la majorité des cas, les apprenants en stage subissent l'organisation que leur imposent leurs chefs, et la marge de manœuvre qui leur est laissée semble être réduite. Par exemple, Sana affirme qu'« *en entreprise, ils [les chefs] ne vous donnent pas organiser la marchandise, eux ils ne.. Eux ils vous proposent (le mot en dialecte arabe est très proche de « proposent ») ce que vous devez faire ! càd par exemple, s'ils sont en train de confectionner le col, tout le monde [la chaîne] devrait confectionner le col. ».*

**Formation donnée aux stagiaires par les formateurs et par les chefs en entreprise et importance de l'apprentissage par l'erreur** : nous avons relevé la place majeure qu'occupait le formateur dans le processus d'apprentissage, notamment quand il adoptait des approches pédagogiques innovantes telle que la pédagogie par l'erreur qui repose sur le degré d'autonomie à laisser à l'apprenant dans la réalisation d'une tâche. Cette place privilégiée du formateur est également censée être de même importance que celle du tuteur en entreprise. Or, d'après les entretiens, la satisfaction des apprenants quant au rôle rempli par le formateur ou le tuteur laisse à désirer. Nous trouvons ceci dans les propos d'Achref : « ... au centre, ils [les formateurs] vous donnent par exemple un travail, il [le formateur] vous donne comment on dit une feuille de route bien déterminée. » et de Hassen : « .. et si je ferai des erreurs, j'apprendrai. ».

**Prise de décision pour changer sa spécialité de formation** : la prise de décision est une capacité révélée par les choix effectués par les apprenants en amont, en cours et en aval de la formation dont ils nous ont fait partager l'expérience. Le choix initial d'une spécialité de formation ou la décision de changer pour une autre est un bon indicateur de cette capacité. Nous la retrouvons en particulier dans les propos de Meriem qui dit : « ... moi, auparavant je me suis inscrite à Bouchoucha dans la pâtisserie traditionnelle... Et j'en étais pas convaincue, càd.. cette chose-là jamais [je l'adorais] mais les gens [me disaient] allez voir, elle [la formation en pâtisserie] est meilleure.. mais j'y suis pas convaincue.. Quand je suis venue chez la couturière.. » et chez Fethia qui a pris sa décision de faire sa formation en habillement, en particulier en stylisme et modélisme, car elle est passée par le travail routinier de la chaîne et cherche à évoluer et enrichir ses compétences. Fethia dit sur la spécialité de formation qu'elle a choisie : « ... je la vois pertinente parce que première chose, mes profs (le mot en dialecte arabe est très proche de « profs ») qui nous enseignent les matières principales comme le patronage et le TP, m'ont encouragée, et me connaissent déjà ayant une carrière sur machine (le mot en dialecte arabe est très proche de « machine ») et en patronage j'avais un manque càd s'il y avait des choses que je cherchais je les avais trouvées ici. ».

**Prise d'initiative, de décision et de responsabilité dans le travail** : cet aspect met en évidence les interférences entre les capacités de prise d'initiative, de décision et de

responsabilité. En effet, comme, dans la pré-enquête, nous avons relevé une non-corrélation entre prise de responsabilité et prise de décision, nous avons ciblé nos entretiens sur ce point dans le but de clarifier davantage ces nuances. Nous reviendrons ultérieurement sur la relation entre la « prise de décision » en tant que composante de notre modèle de compétence et la « responsabilité » en tant que descripteur de la CNQ. Lors des entretiens, nous avons remarqué combien l'expérience professionnelle favorise la prise de décision ainsi que la prise de responsabilité dans le champ professionnel. L'exemple de Slah le montre : « *Sincèrement (mot à mot : mon Dieu) (wallahi), qu'est-ce que j'veis vous dire, quand il y aurait quelqu'un avec moi, càd je pourrais prendre son avis et il prendrait mon avis et on verra et on arrivera à une solution (terrain d'entente). Quand je serai seul, je prendrai une décision et je la regarderai (évaluerai), càd ce qui arrivera en conséquence, laquelle est meilleure, la sienne [une décision quelconque] va être comme ça ou bien comme ça selon ma décision (option).. et après..* ». Quant à Thameur, il fait remonter la capacité de prendre des responsabilités à l'éducation que les parents donnent à leurs enfants dès leur plus jeune âge. Et il estime qu'en entreprise, l'employé devrait s'imposer par sa prise d'initiative et de responsabilité en assumant les risques que pourraient engendrer ses choix dans la préparation d'un modèle de vêtement ou d'une méthode de production. Il dit : « *Vous êtes, vous dites tenez par exemple, nous devons vendre ceci et cela ou bien nous devons faire ceci et cela, et le truc (mot à mot : histoire) serait innovant (moderne) et vous assumez vous-même cette responsabilité-là.* » **Intervieweur** : c'est vrai. **Thameur** : « *parce que, si monsieur (mot à mot : mon frère), ça n'a pas marché comme ça, excluez-moi, ou bien si elle [la proposition] n'a pas marché privez-moi de mon salaire.* ». Enfin, globalement sur le plan pédagogique, nous avons remarqué une insatisfaction de la part des apprenants envers certains comportements anti-pédagogiques des tuteurs qui se traduisent par l'opposition voire les sanctions qu'ils leur infligent à cause de leurs prises d'initiative et de décision. De plus, les interviewés ont fait une distinction entre la méthode de travail dite « apprenante » lorsque le formateur donne un plan de travail bien structuré permettant d'orienter et d'assister l'apprenant dans l'exécution de sa tâche professionnelle, et la méthode « aléatoire » lorsque le tuteur ou le chef laisse le stagiaire travailler « à vue » et ne l'évalue qu'en fonction de la quantité de travail qu'il produit au détriment de la qualité.

#### **Thème n°4 : Appréhension de la complexité des tâches et activités relatives aux métiers envisagés et connaissance des diplômes correspondants**

Par rapport à ce thème qui permet entre autres d'étudier l'opportunité d'associer l'apprenant à la démarche de construction d'un CNC, proposée au chapitre IV, nous avons relevé les éléments particulièrement associés aux aspects suivants :

**Description de son métier et confrontation de sa formation au métier tel que vu dans les entreprises** : il est important de savoir si les apprenants ont une image claire de leur métier futur et s'ils estiment que leur formation répond aux exigences de son exercice. L'exemple de Thameur montre comment il perçoit la place de son métier dans l'entreprise relativement au diplôme qu'il possède. Il dit : « *technicien supérieur càd vous allez être responsable sur la pièce depuis qu'elle arrivera matière brute jusqu'à ce qu'elle sorte après... la valeur...* » **Intervieweur** : produit fini. **Thameur** : *...après la valeur ajoutée que vous lui avez faite. Tout le processus, jusqu'à ce que vous transfériez la pièce au port (le mot en dialecte arabe est très proche de « port ») ou bien sera réceptionnée par le client, vous, vous devez la suivre.* ». De même, Sana considère que le travail du technicien supérieur est partagé entre les tâches administratives qu'il exécute dans son bureau et les tâches de supervision et de contrôle de la qualité du travail de ses coéquipiers, avec latitude d'intervenir pour corriger les erreurs le cas échéant. Elle dit du technicien supérieur en qualité : « *... il a un*

*bureau* (le mot en dialecte arabe est très proche de « bureau »), son *local* à lui seul mais ça n'empêche qu'il descend pour *contacter* (le mot en dialecte arabe est très proche de « contacter ») les employés (subordonnés) en bas pour les voir comment ils travaillent, pour les commander (gérer), s'il y a une erreur, il les en avertit (mot à mot : il leur dit). S'il y a un *produit*, par exemple un *article* dans lequel ils ont commis une erreur, il faudrait qu'il leur montre l'endroit de l'erreur et comment la corriger... ».

**Passerelles et perspectives de poursuite des études ou de la formation qu'offre l'apprentissage et adéquation entre la formation et la réalité du métier :** la compréhension du métier ne se limite pas aux attributions qui lui sont inhérentes, mais couvre aussi les opportunités qu'il peut offrir en termes de progression et de mobilité professionnelles. C'est ce que l'on relève dans ces fragments extraits du discours d'Achref : « *Il va faire un autre diplôme soi-disant qui appartient au secteur (mot à mot : chose ou truc) dans lequel il a fait le CAP.* »; « *...vous me comprenez, ça peut lui ouvrir d'autres horizons.* »; « *... par exemple comme électrique industrielle, comme électrique générale, comme maintenance des systèmes électriques.* »; « *...deviendront plus larges effectivement (yaatik essaha) et plus d'expérience soi-disant son niveau ne restera plus c'est limité à l'électricité du bâtiment seulement dans les chantiers.* »; « *...déjà à l'intérieur d'elle [la formation] même après le BTP, elle renferme un BTS, et je ne vous induis pas en erreur (je ne vous mens pas) qu'elle possède plusieurs perspectives.* » et « *...vous me comprenez, c'est par son biais [la formation] quelqu'un pourra construire (mot à mot : obtenir) son avenir.* ». Et en ce qui concerne l'adéquation de la formation aux exigences du métier visé, nous trouvons le témoignage de Hassen très parlant quand il reconnaît la pertinence d'être formé aux compétences de gestion dans un cursus d'agent en électricité du bâtiment. Il relate : « *...après, quand j'étais allé avec mon patron, toujours avec lui en voiture, l'homme je le trouve allant chez le fournisseur et déposant des papiers et retirant des papiers ehh....comment ceci, et remise ehh...* »; « *je les ai trouvées utilisées (mot à mot : mobilisées).* »; « *utilisées, utilisées (mot à mot : mobilisées), moi je croyais au début que c'est comme ça, c'est-à-dire juste comme ça, ils [les responsables au centre] ont voulu nous apprendre la «gestion».* »; « *mais après, j'ai découvert qu'ils ne font pas apprendre quelque chose pour rien.* » et « *tout est utilisé (mot à mot : mobilisé).* ».

**Conscience de la différence entre un diplôme et un autre et entre les métiers correspondants :** concernant le niveau de qualification dans la CNQ, il est important de connaître la perception que les apprenants ont des niveaux et leur capacité à positionner leur diplôme par rapport à un autre. Les apprenants interviewés semblent être informés de cet aspect avec éventuellement un besoin de renforcement de leur culture sur les diplômes et qualifications. C'est ce dont témoignent les propos de Meriem et Fethia, de niveaux respectifs CAP et BTP dans le secteur de l'habillement. Elles distinguent en particulier le travail à la chaîne et sur machine à coudre réservé au niveau CAP de celui de la confection ou du contrôle assumé par les niveaux intermédiaire et supérieur. Meriem<sup>336</sup> dit : « *pour le travail, CAP signifie qu'il [l'employeur] ne vous rémunère pas comme le... comme le BTP.* **I :** ouih, ouih. **M :** c'est, et ne vous traite... même s'il vous affecterait (mot à mot : mettrait) à un poste, c'est pas comme le BTP... ». Fethia dit dans le même sens : « *...autres choses.* **I :** ouih. **F :** oh... au millimètre près c'est-à-dire.. **I :** plus de précision. // **F :** plus, plus de précision, plus de précision que les... **I :** que les CAP? **F :** que les CAP. Les autres, c'est le contrôle. **I :** les autres sont les BTS? **F :** les BTS. **I :** contrôle? **F :** les BTS confectionnent beaucoup de choses... **I :** c'est-à-dire ils contrôlent votre travail? **F :** exactement (sahhit) ils contrôlent notre travail, nous sommes en intermédiaire et je les sens [les formateurs] basés (concentrés) sur nous davantage. ».

### VII.2.2.1.c. Résultats portant sur la littératie et l'esprit entrepreneurial

Nous allons terminer l'analyse globale des entretiens semi-directifs avec une analyse spécifique des résultats des entretiens portant sur la littératie et l'esprit entrepreneurial. Nous y reviendrons

<sup>336</sup> Dans ce 1<sup>er</sup> extrait de l'entretien, l'intervieweur que nous sommes est désigné par « I » et Meriem et Fethia les interviewées sont respectivement désignées par « M » et « F ».

après la confrontation des résultats qualitatifs aux résultats quantitatifs de l'enquête définitive. Nos raisons pour mener un travail ciblé sur ces deux composantes ont été principalement la place centrale qu'elles occupent dans notre modèle de compétence, l'importance de les traiter selon une approche herméneutique qui constitue un traitement inédit par rapport à l'objet de la thèse, et le débat qui reste ouvert sur leur intégration dans un curriculum de formation.

## **LA LITTÉRATIE**

Dans notre étude, nous désignons par « littératie » l'ensemble des capacités de communication dans les trois langues (arabe, français, anglais) par les voies orale et écrite, avec ou sans recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dans ce qui suit, nous présentons à partir des entretiens menés, quelques extraits pour chacun des niveaux de qualification correspondant aux CAP, BTP et BTS pour les commenter et nous en servir ultérieurement dans la préparation des préconisations que nous faisons dans le dernier chapitre.

**1<sup>er</sup> extrait de l'entretien avec Meriem de niveau CAP : description relative à la pertinence de renseignement du livret de stage en français et au vocabulaire du métier :** **I :** son carnet (le mot en dialecte arabe est très proche de « carnet ») à elle [la couturière]. Et le... ; comment s'appelle, le livret de stage, celui-là comment ? **M :** en français. **I :** celui-là en français, on vous dit (demande) de le renseigner en français ? **M :** en français oui. **I :** ehm, celui-là comment ? **M :** ce ne sont pas eux qui le disaient, mais nous, vu c'est-à-dire chaque terme utilisé, il y a le français... **I :** oui. **M :** parce que dans leur domaine, ils [les responsables dans les entreprises] utilisent trop le français. **I :** oui. **M :** par exemple... **I :** "coupe", "couture", ou bien autre chose ? **M :** exactement (yaatik essaha), c'est comme ça, exactement (yaatik essaha). **I :** "modèle", ou bien ? **M :** "haut", "les bas". Je la connais celle-là. **I :** oui, "haut", "les bas" oui... tous ceux-là, vous les écrivez en français et vous renseignez le.. **M :** quand je les comprends pas, j'irai les voir (traduire) en arabe. **I :** vous irez vers l'arabe, mais quid du livret en question, vous n'y écrivez pas des mots en arabe ? **M :** eux, ils [responsables au centre] ne l'ont pas imposé (mot à mot : conditionné), ils ne nous l'ont pas dit, càd écrivez en français ou en arabe... **I :** oui. **M :** parce que c'est normal càd.. **I :** un choix ? **M :** un choix, mais de préférence sera écrit [le livret] en français car le français est très utilisé par eux. ».

**Commentaires :** Dans l'extrait ci-dessus, nous constatons la grande difficulté qu'éprouvent généralement les apprenants du CAP par rapport à la communication écrite, et en particulier la rédaction en français. Or les documents pédagogiques comme le livret de stage sont conçus dans cette langue, sans que l'on ait prévu des mesures d'accompagnement des stagiaires dans leur utilisation. Nous verrons dans le prochain chapitre ce que nous préconisons pour parer à cette lacune dans le modèle de compétence ainsi que dans la CNQ.

**2<sup>ème</sup> extrait de l'entretien avec Fethia de niveau BTP :** **I :** Pour que vous trouviez un emploi, la demande d'emploi comprend ce curriculum vitae qui s'appelle CV... Vous avez compris ? Vous, vous voyez que l'écriture avec l'ordinateur et l'interaction avec l'ordinateur et même le Smartphone et les outils. **F :** les outils modernes. **I :** ces outils modernes, vous les voyez importants pour l'emploi ? **F :** très importants. **I :** pour l'emploi sont importants ? **F :** et même obligatoires. Celui qui n'a pas maintenant... chose manque... **I :** c'est-à-dire le patron de l'entreprise qui va recruter, vous le voyez, c'est-à-dire il est de son droit de vous dire vous savez l'ordinateur ou non ? **F :** de son droit... de son droit. **I :** pourquoi ? **F :** il faut qu'on suive la modernisation. **I :** oui, dans votre travail, c'est quoi son importance ? **F :** c'est un moyen de communication. C'est avec ça qu'on travaille actuellement. Surtout maintenant, on suit l'évolution. ».

**Commentaires :** Cet extrait prouve que ce n'est pas seulement la formation aux langues qui nécessite un renforcement dans les centres de formation, mais aussi la formation dans les TIC. L'apprenante, malgré son statut familial particulier (mère et femme au foyer) reconnaît l'importance des outils modernes de communication dans la vie courante et professionnelle et considère que leur maîtrise est nécessaire pour réussir dans son travail. Cependant, nous constatons, que même au niveau du BTP, la formation aux TIC n'est pas encore au diapason

des exigences de la société du savoir actuelle. C'est ce que nous affirmerons ou infirmerons statistiquement dans le prochain chapitre, au vu des résultats de l'enquête définitive.

**3<sup>ème</sup> extrait de l'entretien avec Thameur de niveau BTS :** *Thameur : Nous sommes au bout d'arriver (mot à mot : proche) au 3<sup>ème</sup> millénaire de 2000 ehh, du 21<sup>ème</sup> siècle, celui qui ne connaît pas les nouvelles technologies, il vaut mieux qu'il reste (mot à mot : dort) à côté parce que ce sont elles maintenant qui mouvementent (activent) tout. Mais, c'est-à-dire si vous... pour la moindre des choses (mot à mot : histoire) vous allez prendre un café, il va vous faire sortir une facture avec les nouvelles technologies. Vous me comprenez, voire pour quelqu'un assis dans un bureau et il veut connaître son état de calcul ou bien il veut savoir combien il a fait sortir ou combien il a fait entrer... ».*

**Commentaires :** Dans cet extrait, nous remarquons la conscience que l'apprenant de niveau BTS a de l'importance des TIC dans les différents domaines de la vie en ce début du 21<sup>ème</sup> siècle. Les domaines spécifiques d'usage des TIC qu'il cite sont le commerce, l'administration, la comptabilité et le suivi/évaluation. Ceci dénote l'écart d'appréciation des voies d'utilisation des TIC entre les différents apprenants (de niveau CAP, BTP et BTS) bien qu'ils partagent le même avis relatif à leur utilité. Nous avons également constaté l'écart dans la maîtrise des langues ainsi que dans le degré d'appropriation des outils modernes de communication.

Suite à ces trois extraits, nous proposons une première série de réflexions et de perspectives relatives à l'exploitation des entretiens semi-directifs dans l'étude des niveaux de littératie chez les apprenants de la FP, en particulier les niveaux de langue et de communication. Nous reviendrons dans le prochain chapitre sur ces réflexions et perspectives que nous résumons ici comme suit :

- Sur la base d'un glossaire (lexique) commun aux apprenants appartenant à une même spécialité de formation, qui sera construit à partir d'entretiens tels que notre entretien avec deux apprenants en électricité de bâtiment, il est possible d'évaluer le niveau général de littératie lié au domaine professionnel concerné.
- De même, il est possible de construire un glossaire (lexique) commun aux apprenants appartenant à un même niveau de qualification, par exemple des CAP ou des BTP dans des spécialités de formation différentes. Ce glossaire servira à comparer le niveau de littératie au sein du même niveau de qualification pour des domaines professionnels différents.
- Les glossaires (lexiques) relatifs à deux niveaux de qualification différents (CAP et BTP) ou (BTP et BTS) serviront à comparer les niveaux de littératie dans un même domaine professionnel.

### ***L'ESPRIT ENTREPRENEURIAL***

Comme nous l'avons établi dans le chapitre V par rapport à notre modèle de compétence et dans le chapitre VI par rapport au triangle de la formation, l'esprit entrepreneurial est traité dans notre étude comme une résultante de l'apprentissage entrepreneurial que nous abordons à travers les référentiels dédiés tels qu'EntreComp présenté ci-avant.

À partir des entretiens semi-directifs effectués avec les sept apprenants (six encore en cours de formation et un déjà diplômé et exerçant son métier au moment de l'entretien), nous allons analyser par individu la composante entrepreneuriale, évaluer sa présence dans les acquis de l'apprenant et faire une comparaison par niveau, par genre et par spécialité. Nous nous référons comme dans l'exercice mené sur les RA dans la section (VI.4.3. Articulation de l'apprentissage entrepreneurial selon EntreComp avec le modèle de compétence) aux trois compétences

« conscience de soi et auto-efficacité », « prendre de l’initiative » et « avoir de la créativité » ainsi qu’aux actions et descripteurs respectifs suivants :

- L’action correspondant dans EntreComp à la compétence « conscience de soi et auto-efficacité » est « croire en soi-même et ne cesser d’évoluer ». Elle a comme descripteurs :
  - Penser ses besoins, aspirations et souhaits à court, moyen et long terme ;
  - Identifier et évaluer ses forces et faiblesses en tant qu’individu ou groupe ;
  - Croire en sa capacité à influencer le cours des événements, malgré l’incertitude, les obstacles, et occasionnellement les échecs.
- L’action correspondant dans EntreComp à la compétence « prendre de l’initiative » est « passer à l’action ». Elle a comme descripteurs :
  - Initier des processus de création de valeur ;
  - Relever des défis ;
  - Agir et travailler de manière indépendante afin de réaliser des objectifs ;
  - S’en tenir à ses intentions et effectuer les tâches planifiées.
- L’action correspondant dans EntreComp à la compétence « avoir de la créativité » est « développer des idées créatives et utiles ». Elle a comme descripteurs :
  - Formuler plusieurs idées et opportunités de créer de la valeur y compris de meilleures solutions à des problèmes existants ou à venir.
  - Explorer et expérimenter des approches innovantes et expérimenter avec.
  - Combiner ses connaissances à ses ressources pour avoir un effet utile.

Ce dernier travail présenté dans le tableau (**Tab. VII.7**) qui figure en annexe (**An.11**), sera consolidé ultérieurement par l’analyse des résultats de l’enquête définitive. Outre ce tableau, nous présentons ci-après un récapitulatif appuyé sur quelques exemples d’extraits des entretiens, sachant que l’écriture de ces derniers adopte la nomenclature expliquée ci-avant.

Nous signalons également que dans ce récapitulatif, l’ordre est différent de celui adopté dans le tableau (**Tab. VII.7**), Nous avons misé cette fois sur les ressemblances et différences entre les interviewés pour chacune des trois actions susmentionnées décrites par EntreComp. Dans le tableau (**Tab. VII.7**), et pour des raisons d’exhaustivité, nous avons mené l’analyse par individu en répétant parfois volontairement des aspects communs à un ou plusieurs interviewés. Aussi, bien que nous nous soyons basés dans cette analyse surtout sur le déclaratif, nous estimons que l’évaluation des capacités et des RA entrepreneuriaux que nous avons faite s’appuie sur un certain degré d’objectivité. En effet, d’une part, la majorité des interviewés se sont bornés aux faits. D’autre part, c’est à notre demande qu’ils ont exprimé des ambitions ou plans d’avenir que nous avons pris en considération dans notre évaluation, conformément aux indicateurs et étalons du référentiel EntreComp. Faute d’autre ressource disponible, nous nous sommes tourné vers ce référentiel dont nous nous sommes servi comme instrument de mesure et de comparaison pour évaluer les RA entrepreneuriaux des interviewés. Les aspects qui nous ont permis de déterminer les niveaux de maîtrise des interviewés par rapport aux trois actions d’EntreComp, sont les suivants :

- Autoévaluation de sa capacité de gestion d’une équipe de travail ;
- Autoévaluation de sa capacité entrepreneuriale et de ses compétences professionnelles ;
- Description des compétences entrepreneuriales et de la gestion d’une équipe de travail ;
- Disposition innée à être son propre patron ;
- Capacité à définir les règles de sa gestion du groupe ;
- Description de sa pensée sur l’avenir ;

- Description de son métier et de la création de valeur ;
- Concrétisation de son idée de la conception et de la valeur ;
- Vision sur son avenir professionnel et sur la gestion d'une équipe de travail ;
- Connaissance de son métier ;
- Image de soi et acceptation du travail d'équipe ;
- Acharnement pour apprendre les tâches clés du métier ;
- Description de son aptitude de s'installer à son propre compte ;
- Récit minimal sur l'apprentissage du métier et l'importance d'une expérience antérieure.

### **Analyse des RA concernant l'action : « croire en soi-même et ne cesser d'évoluer »**

Le constat général tiré des entretiens a montré que les interviewés sont partagés entre ceux qui estiment avoir déjà cette capacité (F<sup>337</sup>, T, H et S : 4/7), en particulier en termes de confiance en ses acquis et son projet d'avenir, et ceux (M, Sa et A : 3/7) qui ne se sentent pas encore en mesure de maîtriser les compétences professionnelles inhérentes à leur métier. Les exemples suivants montrent les deux cas extrêmes : Meriem qui a un niveau de maîtrise oscillant entre le niveau de base et le niveau intermédiaire selon le thème considéré, et Slah qui, bien qu'il ait le même niveau de qualification que Meriem (CAP), croit en son potentiel et a une vision claire de l'évolution de sa carrière, d'où son niveau de maîtrise par rapport à l'action en question, qui se situe entre 4 et 5.

*M* : *vu que je ne maîtrise pas encore (mon métier), je ne peux pas. Et « I* : la première semaine après votre obtention du diplôme, votre voisine vous ramènera un tissu, et vous dira : Meriem, faites-moi un tablier pour mon fils ? *M* : *Oui, quand j'aurais convenablement (mot à mot : sur une base) appris comment se fait le modélisme (la coupe).*

Les niveaux de maîtrise de Meriem par rapport aux différents thèmes de cette action se répartissent, selon le thème considéré, comme suit :

- 1- Suivi de ses rêves : elle peut identifier ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts. **(Niv. 1)**.
- 2- Identification de ses forces et faiblesses : elle peut identifier ce qu'elle fait bien et ce qu'elle ne fait pas bien. **(Niv. 1)**.
- 3- Croyance en ses capacités : elle peut évaluer la maîtrise qu'elle a de ses réalisations. **(Niv. 3)**.
- 4- Conception de son avenir : elle peut décrire ses compétences et ses talents au regard de ses options de carrière, y compris celle de travailler à son compte. **(Niv. 3)**.

Pour Slah, nous avons relevé dans son discours, en particulier dans sa description du processus d'installation à son compte et de sa manière de gérer une équipe de travail, les RA suivants comparables à ceux figurant dans EntreComp :

*S* : *je m'installe (mot à mot : j'ouvre) tout seul (à mon propre compte) et je ramène (recrute) avec moi quelques-uns. I* : pourquoi, maintenant quels sont les articles que l'on fabrique par exemple à part les portes et les fenêtres ? *S* : y a « garde-corps » (le mot en dialecte arabe est très proche de « corps »), y a le « mur rideau »<sup>338</sup>, y a plusieurs...*I* : y a pas quelque chose comme ça que vous voyez manquer ? C'est-à-dire dans la prise de responsabilité, dans la gestion de l'équipe, ehh ? *S* : moi, parce que je l'ai assumée la responsabilité (auparavant) et je suis un enfant d'atelier (d'une boutique d'aluminium). C'est pas important d'être ressorti (diplômé) du centre, ça c'était mon premier choix (mot en dialecte arabe est très proche de « choix »), des apprentis (mot en dialecte arabe est très proche de « apprentis ») étaient avec moi, et des gens dont le niveau m'est un petit peu inférieur (mot à mot : qui me sont inférieurs) et comme moi (ayant le même niveau que moi). Moi par exemple, je leur découpe (la matière première : l'aluminium), et je leur règle (mot en dialecte arabe est très proche de « règle ») et je leur dis, et vous faites celle-là, et faites celle-là, et je sors vers le chantier (mot en dialecte arabe est très

<sup>337</sup> Dans ce qui suit les noms des interviewés seront désignés par leur première lettre capitale : M : Meriem, F : Fethia, T : Thameur, Sa : Sana, A : Achref, H : Hassen et S : Slah.

<sup>338</sup> Le mur-rideau est un mur de façade légère, qui assure la fermeture mais ne participe pas à la stabilité du bâtiment. Il est fixé sur la face externe de l'ossature porteuse du bâtiment (ou squeuelette), d'après Wikipédia.

proche de « chantier ») les samedis et dimanches les *week-ends*.

Et dans son récit sur l'apprentissage du métier et l'importance d'une expérience antérieure : **S** : *avant, quand je faisais mes études (enseignement de base), pendant les vacances j'irai, j'avais quelqu'un en troisième (enseignement secondaire), j'irai, j'irai travailler avec lui pendant les vacances... I* : ouih. **S** : *pendant l'été ou en... I* : ouih, ouih. **S** : *ou bien pendant les weekends, j'irai travailler avec lui, apprendre le métier-là petit à petit, alors quand je suis venu au domaine, j'avais déjà une petite idée que j'ai améliorée davantage par la formation, et maintenant j'avais presque deux ans j'ai évolué de plus en plus. Et maintenant, quand j'étais au travail avec quelqu'un, il m'a laissé, càd j'étais moi dans l'atelier (la boutique), j'avais quelques-uns (apprentis) avec moi, je leur trace (mot à mot : fais le design) (les pièces à découper) et comment faire, et ils (les apprentis) sont sortis avec moi sur le chantier (mot en dialecte arabe est très proche de « chantier »).*

D'où les niveaux suivants de sa maîtrise au regard d'EntreComp selon l'action considérée :

- 1- Suivi de ses rêves : il peut réfléchir à ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts et ceux du groupe en lien avec les opportunités et les perspectives d'avenir. **(Niv. 4)**.
- 2- Identification de ses forces et faiblesses : il peut faire équipe avec d'autres pour compenser leurs faiblesses mutuelles et combiner leurs forces. **(Niv. 5)**.
- 3-Croyance en ses capacités : il croit qu'il peut influencer sur les situations et les gens pour le mieux. **(Niv. 4)**.
- 4- Conception de son avenir : il peut utiliser ses compétences et ses talents pour changer le déroulement de sa carrière, aussi bien à la suite d'opportunités que par nécessité. **(Niv. 4)**.

#### **Analyse des RA vis-à-vis de l'action : « passer à l'action »**

Pour cette action, l'analyse des propos des interviewés et l'évaluation faite en se référant aux descripteurs et thèmes d'EntreComp, montrent qu'il y a a priori trois cas possibles : soit le niveau de maîtrise de l'action considérée est égal ou légèrement supérieur au niveau de qualification de l'interviewé (M, F et A : 3/7), soit paradoxalement le niveau de maîtrise de l'action est inférieur au niveau de qualification (Sa : 1/7) soit le niveau décrit dans EntreComp est de loin supérieur au niveau de qualification (T, H, S : 3/7).

Dans les exemples suivants, nous mettons en exergue les premier et deuxième cas de figure à travers ce qui ressort des entretiens respectivement avec Fethia, Achref et Sana.

Pour Fethia (BTP), nous avons retenu les extraits suivants : **I** : et maintenant, un autre jour vous pourrez prendre une décision pour ouvrir un petit atelier. **F** : *oui, inchallah*. **I** : un petit atelier. **F** : *inchallah*. **I** : vous y pensez ? **F** : *j'y pense, c'est ça le projet, c'est le résultat auquel je vais arriver et l'objectif*. **I** : eh, oui. **F** : *que je me dessine. Et puis, I* : le produit, quels modèles vous allez faire ? **F** : *le produit, les modèles, qu'est ce qui est à la mode et demandé par le marché... et même le temps n'est plus le même... I* : ouih. **F** : *qu'est-ce qu'il lui faut comme modèle... et... I* : ah, c'est-à-dire notre époque, celui qui va avec notre époque, oui ? **F** : *je suivais la mode. I* : ouih, ouih, voilà, c'est-à-dire vous, vous voyez pas un besoin d'une grande assistance pour vous dicter ce que vous devez faire pour gérer une équipe de travail, vous vous voyez c'est-à-dire... **F** : *capable*.

En plus de ses intentions, nous avons pris en considération les faits qu'elle a relatés à propos de son assistance à ses collègues en entreprise.

Nous avons jugé alors que son niveau de maîtrise relatif au passage à l'action et à la prise d'initiative se situait entre 3 et 4 dans EntreComp, si l'on prenait en compte les facteurs suivants :

- 1- Prise de la responsabilité : elle peut prendre une responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur. **(Niv. 4)**.
- 2- Travail de façon autonome : elle est motivée par la possibilité d'être capable de lancer des activités créatrices de valeur de façon autonome. **(Niv. 4)**.
- 3- Action : elle relève activement les défis, résout les problèmes et saisit les opportunités pour créer de la valeur. **(Niv. 3)**.

Pour Achref (CAP), son niveau de maîtrise relatif à l'action étudiée en référence à EntreComp,



se rapprochait du niveau 2, qui est aussi son niveau de qualification. C'est ce que nous avons déduit, en particulier, des extraits :

« A : dans le futur, avec la persévérance (l'ancienneté ou l'expérience) soit disant je pourrai, c'est-à-dire je peux devenir... » ; « A : je vous jure (wallahi) j'ai pas une idée exactement. » ; « A : c'est vrai, vous pouvez passer par exemple 10 ans dans lesquels vous pouvez apprendre un métier, comme vous pouvez passer 10 ans sans y apprendre rien du tout. ».

Vu l'absence d'idée exacte sur son plan de carrière et son manque d'expérience professionnelle, nous avons jugé que son niveau de prise d'initiative, évalué en utilisant les descripteurs par thème, se présentait comme suit :

- 1- Prise de responsabilité : il peut effectuer les tâches qui lui sont assignées avec responsabilité. (Niv. 1).
- 2- Travail de façon autonome : il peut travailler de façon autonome dans des activités simples de création de valeur. (Niv. 2).
- 3- Action : il peut agir sur des problèmes qui ont une influence sur son environnement. (Niv. 1).

Pour Sana, nous avons constaté d'après son discours que son niveau de prise d'initiative était à améliorer, vu notamment son manque d'expérience professionnelle et l'excès de sous-estimation de ses capacités. Il est inférieur à son niveau de qualification (BTS), comme l'illustre l'extrait suivant :

*Sa : à la maison oui, c'est-à-dire jee..., c'est-à-dire j'assume toute la responsabilité. Mais, par exemple quand je travaillerai dans..., dans une entreprise et je suis comme ça ehh...je suis encore dans le premier pas c'est-à-dire je connaissais pas tout, il doit y avoir des formations, des gens qui ont déjà travaillé, qui ont de l'expérience pour qu'ils me fassent comprendre davantage comment je travaillerai.*

Ce qui renvoie à un niveau de prise d'initiative, qui, évalué en utilisant les descripteurs par thème, se présente comme suit :

- 1- Prise de la responsabilité : elle peut prendre la responsabilité personnelle ou collective d'effectuer des tâches simples lors des activités créatrices de valeur. (Niv. 3).
- 2- Travail de façon autonome : elle peut lancer des activités simples créatrices de valeur. (Niv. 3).
- 3- Action : elle peut agir sur des problèmes qui ont une influence sur son environnement. (Niv. 1).

#### **Analyse des RA concernant l'action : « développer des idées créatives et utiles »**

Cette action qui découle de la compétence « avoir de la créativité » dans le référentiel EntreComp, s'avère spécifique du point de vue de la cohérence avec le niveau de qualification si on la compare aux actions qui caractérisent les autres compétences. Ceci s'explique par le fait que le développement des idées créatives ne dépend pas forcément de ce dernier, car une idée géniale peut provenir d'un apprenant de niveau CAP comme d'un apprenant de niveau BTS. C'est ce que nous a confirmé l'analyse des propos des interviewés lorsque nous avons voulu repérer les thèmes inhérents à cette action. En effet, nous avons trouvé des apprenants de niveau CAP qui possédaient une bonne créativité (H et S : 2/7), une apprenante de niveau BTS qui avait un niveau moyen de créativité (Sa : 1/7) et d'autres dont le niveau de créativité s'apparentait au niveau de qualification (M, F, T et A : 4/7). Nous présentons ci-dessous l'exemple d'Hassen comme reflétant le premier cas de figure et celui de Thameur comme reflétant le dernier cas de figure.

Pour Hassen, dont les propos reflètent souvent des faits, notamment concernant son plaisir du travail, sa recherche d'une ambiance de créativité et son acharnement pour apprendre les tâches clés du métier, nous avons jugé qu'il possède un niveau intermédiaire entre les échelons (Niv. 3 et 4). Or son niveau de qualification est de 2 dans la CNQ. Les extraits suivants confirment notre jugement :

«**H** : le travail que nous allons accomplir ensemble. » ; «**H** : organisé et strict et combien il sera beau. Et nous l'accomplissons dans une belle ambiance parce que moi je travaille avec sourire, je ne travaille pas avec du stress. » ; «**H** : moi, j'ai appris au théâtre à éliminer le stress. » ; «**H** : de travailler avec plaisir, toute chose que je fais, je la ferai avec épanouissement (plaisir). ». Et dans la scène avec son patron où il fait preuve d'inventivité pour s'adapter aux situations de l'apprentissage : «**H** : il m'a dit: va ramener un café, je suis allé lui ramener un café la 1ère fois, va ramener un casse-croute, je suis allé lui ramener un casse-croute.» ; «**H** : la prochaine fois, il m'enverra que pour le tabac.» ; «**H** : il m'a dit, va ramener un tabac, il m'a dit : va me ramener un tabac, voici SVP un paquet «légère» laisse- le pour vous sans aucun sou (mot à mot : franc)» ; «**H** : ce qui m'importe c'est que vous m'appreniez celle-là (la tâche). Et il me l'a apprise. ».

Selon le thème abordé dans l'action considérée, son niveau intermédiaire au regard d'EntreComp se traduit par les RA suivants :

- 1- Curiosité et ouverture : il peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins. **(Niv. 4)**.
- 2- Développement des idées : il peut expérimenter différentes techniques afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles. **(Niv. 3)**.
- 3- Définition des problèmes : il peut participer à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des problèmes ouverts. **(Niv. 3)**.
- 4- Valeur de la conception : il peut identifier les fonctionnalités de base qu'un prototype devrait avoir afin d'illustrer la valeur de ses idées. **(Niv. 3)**.
- 5- Innovation : il peut décrire comment certaines innovations ont transformé la société. **(Niv. 2)**.

Pour Thameur, nous avons mesuré son niveau de maîtrise relatif à la créativité à partir de l'aspect portant sur la concrétisation d'une idée de conception et de valeur, et de celui portant sur la règle de gestion du groupe qui évalue le potentiel de contribution à une dynamique de groupe. Cela est illustré par les extraits suivants :

#### **Concrétisation d'une idée de conception et de valeur :**

**T** : par exemple il y avait un stage parmi les stages, on nous a demandé (mot à mot : dit) de leur préparer (mot à mot : faire) un support, qui est en fait un prototype, un petit support, une bonne idée (mot à mot : truc, phase mot en dialecte arabe est très proche de « phase ») ! **I** : Que vont-ils faire ? **T** : Un support, pour y mettre la maquette, prototype. // **Sa** : prototype. **I** : ouih, ouih. **T** : Déjà ça va être utilisé dans l'usine, j'veins revenir au propriétaire de la société où il va mettre en œuvre mon travail (idée), c'est extrêmement génial.

#### **Règle de sa gestion du groupe :**

**T** : La gestion que j'ai, c'est comme dans la vie (quotidienne), je serre pas trop, je ne desserre (être souple) pas trop c'est.. Je vous laisse à l'aise, l'important c'est que le travail marche. **T** : toute la relation devrait être officielle. On est tous kif kif, y a pas une relation verticale. **T** : Je sais pas, un autre exemple, c'est comme un œuf si vous le lâchez, il va se casser, et si vous le pressez (dans la main) il va se casser également, c'est pour ça vous devez savoir le tenir (dans la main).

En utilisant les descripteurs par thèmes, l'évaluation de son niveau dans cette action se présente comme suit :

- 1- Curiosité et ouverture : il peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins. **(Niv. 4)**.
- 2- Développement des idées : il peut expérimenter différentes techniques afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles. **(Niv. 3)**.
- 3- Définition des problèmes : il peut participer à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des problèmes ouverts. **(Niv. 3)**.
- 4- Valeur de la conception : il peut identifier les fonctionnalités de base qu'un prototype devrait avoir afin d'illustrer la valeur de ses idées. **(Niv. 3)**.
- 5- Innovation : il peut différencier les différentes sortes d'innovations (i.e. ce qui démarque l'innovation des processus des innovations produits, l'innovation progressive de l'innovation de rupture). **(Niv. 3)**.

Cet exercice d'évaluation des niveaux de maîtrise par rapport aux différents thèmes relatifs aux trois actions inscrites dans le référentiel EntreComp, nous a conduit à formuler les remarques suivantes :

- Dans certains cas, le niveau de maîtrise des trois actions semble être approximativement le même, comme pour Meriem dont les capacités d'estime de soi, de volonté d'évoluer, de passage à l'action et de développement d'idées créatives et utiles, se situent toutes à un niveau entre 1 et 3.
- Dans d'autres cas, il peut y avoir un écart entre les niveaux selon l'action considérée.
- Dans certains cas, il y a une corrélation entre le niveau de qualification de l'interviewé (CAP ou BTP ou BTS) et son niveau de maîtrise par rapport aux trois actions d'EntreComp : Meriem est un CAP (**Niv. 2**) et son niveau pour les actions considérées varie entre 1 et 3 ; Thameur est un BTS (**Niv. 4**) et son niveau pour les actions considérées varie entre 4 et 5.
- Cette dernière règle de corrélation n'est pas systématique. Slah, par exemple, a un niveau de qualification 2 correspondant au CAP, mais son niveau pour les actions considérées est de loin supérieur à 2 et varie de 4 à 5.
- Une même personne peut avoir des niveaux de maîtrise différents selon l'action ou la compétence considérée au regard d'EntreComp. Par exemple, avoir un niveau élevé d'estime de soi n'implique pas nécessairement le même niveau de prise d'initiative ou de créativité et réciproquement. Par exemple, d'après EntreComp, Thameur a un niveau avancé d'estime de soi et d'action, mais il a seulement un niveau intermédiaire de créativité.

Ces différentes remarques montrent combien les RA relatifs à l'esprit entrepreneurial se chevauchent entre eux voire avec les RA des autres composantes cognitive, comportementale, et conative de la compétence, comme nous l'avons souligné auparavant dans le chapitre VI en particulier dans la section (VI.4.3. Articulation de l'apprentissage entrepreneurial selon EntreComp avec le modèle de compétence). Et à la lumière des résultats des entretiens, nous apercevons l'une des raisons qui a fait que la Commission Européenne a prévu un cadre spécifique dédié au positionnement/référencement des compétences entrepreneuriales. Elle a probablement voulu éviter de les référencer par rapport aux descripteurs et aux résultats d'apprentissage du CEC en leur réservant un cadre de référence spécifique : EntreComp. Ceci a constitué un point d'appui pour la suite de notre réflexion sur l'articulation de la composante de l'esprit entrepreneurial avec la CNQ.

## **VII.3. Phase de l'enquête définitive**

Dans ce sous-chapitre, nous allons parler de l'enquête définitive proprement dite en nous focalisant d'une part sur la finalisation du questionnaire qui faisait suite aux entretiens semi-directifs, d'autre part, sur le recueil, la description et la catégorisation des données qui prolongeait le travail entamé dans les phases de l'enquête préparatoire et des entretiens semi-directifs.

### **VII.3.1. Élaboration de la version finale du questionnaire**

Après l'exploitation de l'entretien semi-directif, et le travail de synthèse effectué sur son

contenu en quatre thèmes issus des dix grandes questions-clés, nous avons fait un retour sur ces dix questions pour les actualiser. Notons au passage que le résultat de cette actualisation n'a pas influencé la cohérence globale entre la pré-enquête et l'enquête, mais qu'elle a amélioré la précision des questions et leur facilitation pour les enquêtés. Dans le tableau suivant (**Tab. VII.8**), nous exposons les différents enrichissements et modifications du questionnaire, et en annexes (**An.12**), nous joignons sa version finale.

<b>Version initiale (i) versus version finale (f) de la question</b>	<b>Explication des modifications et enrichissements provenant de la pré-enquête et de l'entretien semi-directif</b>
<p><b>Question 3.2 :</b> (i) À quoi sont dus les risques/difficultés (en termes de relation, de positionnement, d'image de soi) que vous avez ressentis en suivant cette formation ? (Encercler votre réponse)</p> <p>(f) L'énoncé initial est gardé avec des changements au niveau des réponses possibles proposées et au niveau de la forme du renseignement : cocher la réponse choisie au lieu de l'encercler.</p>	<p>Initialement, lors de la pré-enquête, les réponses proposées étaient :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À une relation difficile avec les collègues au centre de formation.</li> <li>- À une relation difficile avec le personnel en entreprise.</li> <li>- Au fait que la formation professionnelle n'est pas bien perçue par la société.</li> </ul> <p>Et suite à la pré-enquête, nous avons ajouté les propositions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À une difficulté d'être toujours ponctuel et arriver au travail à l'heure faute de disponibilité des moyens de transport.</li> <li>- Au fait qu'en entreprise on a tendance à exploiter le stagiaire soit par des tâches dépassant sa capacité ou qui ne sont pas en relation avec son métier.</li> <li>- Je n'ai senti aucun(e) risque/difficulté en suivant cette formation.</li> </ul> <p>Et l'entretien semi-directif, nous a apporté les 3 enrichissements suivants :</p> <p>Dans la 1ère proposition, ajout de (ou les formateurs ou l'administration) aux collègues. Dans la 2ème, ajout de (ou la personne qui vous a encadré (votre chef)) au personnel de l'entreprise. Dans la 4ème ajout (ou de subvention) à la difficulté du transport.</p>
<p><b>Question 8.1 :</b> (i) Comment jugez-vous votre marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail qui vous est demandé dans le cadre de la formation ? (Encercler votre réponse)</p> <p>(f) L'énoncé initial est gardé le même avec une précision sur le cadre de la formation (au centre ou en stage en entreprise ?) et des changements au niveau des réponses possibles proposées à cocher au lieu d'encercler.</p>	<p>Initialement, les réponses proposées étaient : large, plutôt large, plutôt limitée et limitée.</p> <p>Et suite à l'entretien semi-directif, des précisions leur ont été apportées et elles sont devenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Large et je ne demande pas plus de liberté d'organisation.</li> <li>- Plutôt large et je demande plus de liberté d'organisation.</li> <li>- Limitée.</li> <li>- Aucune marge de manœuvre.</li> </ul>
<p><b>Question 8.2 :</b> (i) Après réalisation de tâches et activités que l'on vous a confiées, êtes-vous en mesure de faire des comptes rendus oraux et/ou écrits ? (Encercler votre réponse)</p> <p>(f) L'énoncé initial a été gardé avec une précision sur les comptes rendus (« en français ? ») et des changements au niveau des réponses possibles proposées à cocher au lieu d'encercler.</p>	<p>Pour cette question qui traite d'une partie liée au descripteur "responsabilité", il était préférable de nuancer entre les comptes rendus oraux et les comptes rendus écrits plutôt que de demander si la tâche se passait "facilement" ou "très facilement", surtout que les entretiens avec trois candidats du CAP et BTP avaient montré leur préférence pour comptes rendus oraux. De plus, pour l'écrit, il s'agissait de comptes rendus à rédiger en français d'après les pratiques adoptées dans les centres de formation relevées dans les entretiens.</p> <p>Initialement, les réponses proposées étaient : Oui, très facilement, Oui, facilement, Oui, avec quelques difficultés et Non, je ne peux pas.</p> <p>Suite à l'entretien semi-directif, des précisions leur ont été apportées et elles sont devenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui, oraux et écrits, facilement.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui, oraux et écrits avec quelques difficultés.</li> <li>- Oui, pour oraux et Non pour écrits.</li> <li>- Non, je ne peux pas, ni oraux ni écrits</li> </ul>
<p><b>Question ESENT1 : (i)</b> Êtes-vous une personne qui prend des initiatives ?</p> <p><b>(f)</b> Grosso modo, la question a gardé son ossature initiale à part l'ajout des conséquences de la présence d'une personne connaissant le domaine (chef ou patron) sur la motivation de l'apprenti à prendre des initiatives. Les changements ont donc consisté en des enrichissements au niveau des réponses possibles proposées.</p>	<p>D'après ce qui a émergé des entretiens, notamment celui avec les CAP électricité de bâtiment, nous avons relevé le fait que l'apprenti a tendance à prendre des initiatives et être plus à l'aise dans l'exercice de ses tâches quand il est seul. Ceci est généralement relié par les stagiaires à la volonté du chef/patron ou du tuteur de faire accélérer le travail au détriment de la recherche de solutions et initiatives innovantes par crainte de perdre du temps.</p> <p>Suite à l'entretien semi-directif, des enrichissements ont été apportés aux propositions qui sont devenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E01- Je fais mes choses moi-même. Personne ne doit me dire quoi faire, au contraire la présence d'une personne supposée connaissant le domaine (par exemple mon chef ou mon formateur) m'empêche de prendre des initiatives.</li> <li>- E02- Si quelqu'un me donne un coup de main pour partir, tout va bien aller par la suite. La présence d'une personne qui connaît le domaine (par exemple mon chef ou mon formateur) me motive à prendre des initiatives.</li> </ul>
<p><b>Question ESENT3 : (i)</b> Pouvez-vous diriger les autres ?</p> <p><b>(f)</b> Nous avons gardé la version initiale de la question avec l'ajout de quelques précisions sur les réponses proposées.</p>	<p>La question était correcte en ce qui concernait l'objet à analyser (direction des autres dans une équipe). Mais il fallait préciser qui étaient les gens à diriger : ceux que l'on rencontre au centre dans le cadre de la formation, ou en entreprise pendant le stage ou après embauche. Il fallait dire aussi que l'objet sur lequel portait la direction des autres était une tâche ou activité professionnelle à réaliser par l'équipe.</p> <p>Suite à l'entretien semi-directif, des enrichissements ont été apportés aux propositions qui sont devenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E05- Beaucoup de gens (par exemple mes collègues au centre ou en entreprise) me suivent lorsque je commence quelque chose : une tâche ou une activité en formation ou en entreprise.</li> <li>- E06- Je peux donner des ordres si quelqu'un (mon formateur au centre ou mon chef en entreprise) me dit quoi faire.</li> </ul>
<p><b>Question ESENT4 : (i)</b> Pouvez-vous prendre des responsabilités ?</p> <p><b>(f)</b> Idem que la version initiale. De même, les propositions de réponses ont été gardées :</p> <p>E07- J'aime être en charge et voir comment ça se passe.</p> <p>E08- Je ferai si c'est nécessaire, mais je préfère que quelqu'un d'autre en prenne la responsabilité.</p>	<p>Cette question a été gardée telle quelle, puisque dans l'esprit de la CNQ, la dimension « responsabilité » est vue essentiellement sous les angles « comptes rendus » et « prise d'initiative » qui étaient déjà couvertes par les questions précédentes 8.2 et ESENT1. Cette question tente de les compléter par "la motivation à la prise en charge" et "l'engagement/désengagement".</p>
<p><b>Question ESENT7 : (i)</b> Pouvez-vous prendre des décisions ?</p> <p><b>(f)</b> L'ajustement de la question a porté uniquement sur la 1<sup>ère</sup> proposition de réponse en précisant le cas particulier de « faire une activité professionnelle », ce qui donne :</p> <p>E13- Je prends des décisions rapidement si c'est nécessaire et habituellement tout va bien, en</p>	<p>Après la remarque issue de la pré-enquête établissant qu'un apprenant peut juger qu'il est capable d'assumer des responsabilités sans pour autant être enclin à la prise de décision, l'entretien semi-directif a révélé l'influence de l'ancienneté dans le métier sur la prise de décision. En effet, d'après les apprenants, le temps d'acquisition de l'expérience professionnelle s'avère très important pour consolider les compétences acquises dans la formation, qu'il s'agisse de diriger une équipe, prendre la décision de monter son projet professionnel ou s'installer à son compte.</p>

<p>particulier pour faire une activité professionnelle.</p> <p>E14- Je peux si j'ai beaucoup de temps pour le faire. Lorsque je dois prendre une décision rapidement, je pense souvent plus tard que ce n'était pas la bonne décision.</p>	
<p><b>Question C.1c :</b> (i) Comment qualifierez-vous le ou les métiers ou emplois correspondant à l'activité professionnelle rémunérée que vous avez exercée ? (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</p> <p>(f) Nous avons gardé la version initiale en ajoutant la notion de correspondance aux diplômes (CAP, BTP et BTS) dans les réponses proposées.</p>	<p>Le thème n°4 intitulé "Appréhension de la complexité des tâches et activités relatives aux métiers envisagés et connaissance des diplômes correspondants", prévu lors de l'entretien semi-directif associait le contenu des questions C.1c et C.1d qui traitaient respectivement des notions de qualification du métier et du type des activités et tâches par rapport aux fonctions conventionnelles d'un individu au sein d'une entreprise ou autre.</p> <p>Vu que la question n°4 de l'entretien avait évité la catégorisation recherchée par les questions C.1c et C.1d, en mettant l'accent sur la description du métier et des activités et tâches y inhérentes ainsi que sur leur relation avec le diplôme à obtenir, c'est seulement dans les réponses proposées qu'il y eu introduction de la notion de correspondance aux diplômes (CAP, BTP et BTS). Ce qui a donné :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un métier ou emploi correspondant à un ouvrier ou agent d'exécution.</li> <li>- Un métier ou emploi correspondant à un ouvrier ou agent qualifié dont le diplôme requis est un CAP.</li> <li>- Un métier ou emploi correspondant à un technicien qualifié dont le diplôme requis est un BTP.</li> <li>- Un métier ou emploi correspondant à un technicien supérieur.</li> <li>- Un métier ou emploi correspondant à un cadre supérieur.</li> </ul>
<p><b>Question C.1d :</b> (i) Comment qualifierez-vous le type des activités ou tâches principales que vous avez effectuées lors de l'exercice de votre activité professionnelle rémunérée ? (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</p> <p>(f) Nous avons gardé la version initiale avec l'ajout de la notion de correspondance aux diplômes (CAP, BTP et BTS) dans les réponses proposées.</p>	<p>Vu la même raison évoquée pour la question C.1c susmentionnée, les réponses proposées ont été précisées comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités ou tâches d'exécution élémentaires.</li> <li>- Activités ou tâches d'exécution nécessitant pour les faire une qualification correspondant à un CAP.</li> <li>- Activités ou tâches d'un technicien qualifié correspondant à un BTP.</li> <li>- Activités ou tâches nécessitant les compétences d'un technicien supérieur.</li> <li>- Activités ou tâches d'un cadre supérieur.</li> <li>- Activités ou tâches qui ne sont pas en relation avec le métier ou l'emploi.</li> </ul>
<p><b>Question E.4 :</b> (i) Combien pensez-vous que vos aptitudes en technologie de l'information et de la communication (ex : utilisation de l'ordinateur) vont limiter vos chances d'avoir un emploi ? (Cocher votre réponse)</p> <p>(f) Cette question a été gardée telle quelle en termes de libellé et de réponses proposées.</p>	<p>Vu que cette question permettait de mesurer la variable relative à l'importance des TIC au stade du travail d'analyse quantitative, il n'y a pas eu de différence entre la pré-enquête et l'enquête, mais dans le travail d'analyse qualitative que nous avons mené sur les entretiens semi-directifs, nous avons mis en exergue la relation des TIC avec l'élaboration des comptes rendus, la préparation des CV et la communication.</p>

**Tableau VII.8. Modifications et enrichissements des dix grandes questions dans le questionnaire de l'enquête définitive suite à la pré-enquête et à l'entretien semi-directif.**

Suite au travail présenté ci-dessus (**Tab. VII.8**), sur l'exploitation des résultats des entretiens semi-directifs dans l'ajustement du questionnaire de l'enquête définitive, nous sommes arrivé

à finaliser les dix grandes questions du questionnaire. Comme nous l'avons expliqué dans le sous-chapitre relatif à la phase préparatoire de l'enquête, ce sont ces dernières qui constituaient le noyau dur de l'enquête. Par conséquent, l'actualisation de ces dix grandes questions nous a suffi pour obtenir la version finale du questionnaire de l'enquête définitive jointe en annexe (An.12).

### **VII.3.2. Recueil, description et catégorisation des données**

Dans cette section, avec laquelle nous clôturons le chapitre VII, nous allons aborder l'opération de recueil des données et leur manipulation ainsi que la description de leur nature ou type et de leur catégorisation, le but étant, après traitement et analyse, de confronter les résultats à l'hypothèse et aux contre hypothèses et questions posées par notre recherche. À l'origine, nous avions prévu 133 questions traduites sous forme de 133 variables statistiques, dépendantes et indépendantes, quantitatives et qualitatives. Mais toutes ces variables ont pu être réparties dans des catégories qui nous ont guidé dans l'analyse des résultats, notamment en permettant une focalisation sur les propositions théoriques avancées dans les chapitres IV, V et VI (voir la conclusion de la deuxième partie).

Dans ce qui suit, nous exposons en premier lieu tout ce qui a entouré l'opération du recueil de données du point de vue construction du fichier de données et description des variables qu'il devait renfermer. En second lieu, nous parlerons de la catégorisation des variables et données et de leur confrontation aux dimensions de notre recherche et à nos propositions théoriques.

#### **VII.3.2.1. Construction du fichier de données et description des variables**

Le recueil de données avait été testé par la pré-enquête et nous avons veillé au bon renseignement des questionnaires par les apprenants pour obtenir un bon taux de réponses non seulement par rapport au nombre total obtenu de questionnaires globalement renseignés, mais aussi par rapport à chacune des 133 variables du questionnaire. En effet, par le simple calcul du nombre total de données à obtenir qui est le produit du nombre de variables par le nombre des enquêtés, nous avons trouvé que le taux moyen de non-réponse (NR) par variable était de 7,78%. Nous allons après catégorisation des variables, d'une part montrer les zones pour lesquelles les apprenants n'ont pas répondu pour une raison ou une autre, d'autre part, commenter les tendances générales des réponses avant de détailler l'analyse des résultats et leurs interprétations dans le prochain chapitre.

##### **VII.3.2.1.a. Effet des non-réponses sur la fiabilité des données et premières interprétations**

En étudiant le fichier des données recueillies par variable, nous avons trouvé qu'une bonne partie des apprenants n'avaient pas donné le numéro de leur carte d'identité nationale (37,35%) ni leur adresse électronique (42,29%). Pour cette dernière, un grand nombre d'entre eux n'en a pas, ce qui explique en particulier le faible usage de la messagerie électronique. Il y a aussi un taux considérable de non-réponses relatif à la période de formation en TIC (13,83%). L'explication semble être la même que pour la messagerie électronique, d'autant que le taux de ceux qui n'ont jamais reçu une telle formation est de 51,2%. De même, l'inscription à leur formation actuelle semble ne pas avoir eu de précédent chez une bonne partie d'entre eux

(39,33%). Et lorsque nous rajoutons à ce taux celui des non-réponses (17%), le taux des apprenants qui n'ont pas reçu de FP auparavant grimpe à 56,33%. De même, 10,28% n'ont pas exposé les raisons qui les avaient poussés à quitter les bancs de l'école.

Dans les taux élevés de non réponses par variable, nous trouvons également celui correspondant à la mention des freins à l'acquisition des compétences (29,84%) qui s'explique principalement par la réticence des apprenants à les citer et parfois par la vraie absence de freins, sachant que les entretiens semi-directifs ont insisté particulièrement sur le frein relationnel entre le stagiaire et son encadrant (tuteur ou chef) pendant la période du stage en entreprise (voir les § ci-avant, relatifs à Achref et Hassen dans le résumé du thème n°3).

D'autres variables liées à l'identité de l'apprenant tels que le lieu de naissance, la profession du père et la profession de la mère, ont eu un taux de non-réponses situé entre 11 et 13%. Puis viennent les variables relatives à la fréquence de lecture dans les trois langues (arabe, français et anglais) auxquelles environ 10% des enquêtés n'ont pas répondu. Ce taux augmente légèrement jusqu'à atteindre 13% lorsqu'il s'agit de lecture des manuels et catalogues, rapports et articles, instructions dans une note technique, schémas et diagrammes et des tableaux et feuilles de calculs. Et si on lui rajoute le taux de ceux qui n'ont jamais fait ce genre de lectures qui avoisine 15%, il devient clair que plus de 20% de la population enquêtée a un problème avec la lecture sous ses différentes facettes. Ceci est d'emblée confirmé par le taux d'apprenants qui reçoivent beaucoup d'aide dans les domaines de la lecture, la rédaction et le calcul, qui dépasse 20%, sans compter le taux de non-réponses situé aux alentours de 12%.

Nous pouvons relier la faible culture sur les documents techniques au faible vécu professionnel. En effet, dans toutes les variables liées à l'exercice d'une activité professionnelle, le taux de non-réponses varie entre 10 et 15%, et si nous lui rajoutons le taux de ceux qui ont répondu ne pas avoir exercé une activité professionnelle, lequel oscille entre 15 et 25%, le taux résultant se situe entre 25 et 40%. Ce taux élevé confirme que les apprenants qui viennent pour la première fois dans les centres de FP sont très souvent démunis d'une expérience professionnelle vécue en amont dans les entreprises. C'est d'ailleurs ce que nous avons constaté dans la pré-enquête dans laquelle seuls 14 apprenants sur 26 répondaient au critère du vécu professionnel avant l'inscription au CFP.

On retrouve presque le même taux de non-réponses pour les variables traitant respectivement de la fréquence d'utilisation des E-mails, écrits Word, tableaux Excel, recherches Internet et conversations Chat. Ce taux varie entre 10 et 15% et lorsqu'on le complète par le taux de ceux qui n'ont jamais utilisé les outils susmentionnés, le taux résultant se situe entre 13 et 35%.

Enfin, les apprenants ne sont pas non plus très motivés pour citer leurs sources d'informations (journaux, revues et magazines, Internet et réseaux sociaux, radio et télévision, livres et brochures, membres de la famille et amis) et leur importance. En effet, le taux de non-réponses se situe en moyenne à 12% sauf pour les sources Internet et réseaux sociaux, radio et télévision, et membres de la famille et amis, pour lesquelles il est inférieur à 10%. Mais, lorsque nous regardons le taux des apprenants qui ne puisent aucune information à partir de toutes les sources citées, nous trouvons une différence entre les sources papiers et les sources médias et famille-amis, puisque le taux d'aucune information reçue pour le premier type est de 31,42% (journaux), 21,74% (revues et magazines) et 14,62% (livres et brochures) tandis que pour le second type, il est de 2,57% pour Internet et réseaux sociaux, 5,53% pour radio et télévision et 4,55% pour membres de la famille et amis. Partant de ces données (non-réponse et aucune



information puisée de la source concernée), nous pouvons dire que les enquêtés se tournent plutôt vers l'Internet, les multimédia, les membres de leur famille et leurs amis pour trouver des informations utiles à leur vie quotidienne et professionnelle. Ceci rejoint les éléments recueillis dans les entretiens semi-directifs où les interviewés ne cherchaient que rarement l'information dans les sources papiers.

Les variables que nous n'avons pas citées ici jouissent d'un taux de non-réponse qui est inférieur à 10%, ce qui garantit, dans les conditions de passation de l'enquête, la fiabilité des données recueillies qui seront traitées en détail ultérieurement.

#### **VII.3.2.1.b. Sensibilité des tests sur les variables et premières interprétations**

Dans les paragraphes précédents de la rubrique (VII.3.2.1.a), nous avons balayé globalement toutes les variables qui constituaient notre fichier de données. Celui-ci a été initialement produit dans le format Excel, mais pour les besoins du prochain chapitre, nous l'avons exporté au format SPSS. Nous voulons maintenant traiter quelques exemples de valeurs des données fournies par les apprenants, pour voir notamment la sensibilité des tests sur les variables concernées et en tirer quelques premières interprétations avant de pousser plus loin l'analyse et de tirer des conclusions.

Commençons par la variable « utilité de la formation auprès des enquêtés » pour laquelle nous avons reçu 505 réponses sur 506, ce qui valide l'hypothèse que les apprenants de la FP en Tunisie considèrent que la formation est utile, voire très utile. Les valeurs des données se sont réparties entre : 259 très utile, 223 utile, 23 plutôt inutile et zéro inutile. Nous voyons facilement que du point de vue statistique, il y a une sensibilité suffisante pour traiter cette variable et l'analyser. La sensibilité est là aussi pour la variable « jugement par les apprenants du transfert de compétences par les formateurs ou tuteurs » et montre que les apprenants estiment que ce transfert est bon. Les valeurs des données enregistrées se répartissent entre : 309 personnes qui ont jugé que le transfert était « bon », 145 « très bon », 46 « plutôt mauvais » et 4 « tout à fait mauvais » sachant que seuls deux apprenants n'ont pas répondu à cette question.

Le dernier exemple porte sur la variable « ambiance de l'apprentissage ». Le questionnaire donnait la possibilité à l'enquêté de choisir une réponse parmi quatre proposées (oui, plutôt oui, plutôt non et non). L'hypothèse que testait cette variable, était que l'ambiance de la formation (en classe et dans l'atelier) et la prestation du formateur favorisent l'apprentissage. Là aussi, il y avait différentes réponses possibles de part et d'autre, ce qui confirme la propriété de sensibilité par rapport au test envisagé sur notre fichier de données. Nous avons relevé pour la variable en question les valeurs de jugement suivantes : 253 « Oui », 172 « Plutôt oui », 39 « Plutôt non » et 26 « Non », avec 16 non-réponses. Nous remarquons d'après ces valeurs, que la majorité des apprenants jugent l'ambiance d'apprentissage et la prestation du formateur favorables ou plutôt favorables à l'apprentissage. Elles sont respectivement de l'ordre de 50% et 34%. Les valeurs correspondant aux réponses « Plutôt non » et « Non » ont des taux respectifs de 7,7% et 5,14%.

Donc grosso modo, et nous le confirmerons dans le prochain chapitre par des courbes de sensibilité, nous nous sommes assuré que les tests relatifs aux variables prévues dans notre fichier avaient des données qui variaient entre des valeurs maximales, moyennes et minimales

selon des courbes normales de Gauss<sup>339</sup>.

### VII.3.2.2. Catégorisation des variables et données versus nos propositions

Nous venons d'exposer l'étude synthétique par variable que nous avons menée sur notre fichier de données en nous concentrant sur le taux de réponses et la sensibilité des tests envisagés. Nous allons maintenant nous focaliser sur la catégorisation des variables que nous avons obtenue en regroupant les variables qui s'apparentaient entre elles en familles, afin de les comparer aux dimensions de notre recherche liées à la compétence et au CNC. Le résultat de ce travail se présente comme suit :

- **La catégorie des variables d'identité personnelle et familiale** : allant du numéro de la carte d'identité au nombre de frères et sœurs et aux professions des parents ;
- **La catégorie des variables liées à l'estime de soi** : cette catégorie est à son tour scindée entre les sous-catégories suivantes :
  - **Sous-catégorie du jugement portant sur l'utilité ressentie de la formation** : elle intègre les jugements de l'apprenant sur l'utilité de la formation, le transfert des compétences, l'aide et les freins à l'acquisition, la correspondance de la formation à ses besoins, et l'origine du sentiment éventuel de ne pas être à sa place dans la formation ;
  - **Sous-catégorie du jugement relatif au parcours de formation et à l'image de soi** : elle comprend la qualification justifiée de l'expérience scolaire, la confiance de l'apprenant vis-à-vis de ses capacités d'acquisition des compétences au début de la formation, le sentiment ressenti en participant à la formation, sa méthode préférée d'apprentissage, la méthode suivie dans la formation actuelle, la forme de partage de ses idées pendant la formation actuelle, son jugement relatif à l'influence de l'ambiance de la formation et de la prestation du formateur sur l'efficacité de l'apprentissage ;
  - **Sous-catégorie de la reconnaissance sociale de la formation** : elle renferme la façon dont la formation est valorisée et reconnue, et la détermination des origines des risques/difficultés dans le suivi de la formation ;
  - **Sous-catégorie de la considération par les autres** : elle comprend la considération de son choix par les autres, la (es) raison(s) de suivre une formation pour soi et pour les autres (entourage) ;
  - **Sous-catégorie du statut de l'apprenant** : elle porte sur l'impression de l'apprenant d'avoir le droit à l'erreur, le droit d'avancer à son rythme et d'être traité en adulte par les formateurs ;
  - **Sous-catégorie de l'intérêt et de l'esprit de groupe** : elle traite du degré de plaisir éprouvé lors de l'apprentissage, de l'attractivité des supports proposés et de la méthodologie, du jugement que l'apprenant porte sur son intégration dans le groupe (convergence des enjeux et motivations) ;
  - **Sous-catégorie de l'investissement personnel** : elle traite du degré de stress que la formation occasionne pour l'apprenant, de la compensation de l'investissement personnel par l'acquisition de compétences, du jugement de sa marge de manœuvre lors de l'accomplissement du travail qui lui est demandé dans le cadre de la formation ;

---

<sup>339</sup> Lorsqu'un test sur une variable obéit à une courbe de Gauss, la valeur de sensibilité ou de significativité de ce test, généralement désignée par "p", est supérieure à 0,05.

- **Sous-catégorie de l'autonomie et de la responsabilisation** : elle reflète l'aptitude de l'apprenant à faire des comptes rendus oraux et/ou écrits sur la réalisation de ses tâches ou activités, et son jugement sur sa capacité à se rappeler les principaux points retenus du formateur ou du tuteur.

Pour cette catégorie relative aux variables liées à l'estime de soi, nous avons effectué un travail de rapprochement avec l'échelle de Rosenberg (**Crépin et Delerue, 2011**) pour pouvoir quantifier chaque item. Ce traitement détaillé portant sur l'estime de soi joint en annexe (**An.13**), a consisté à rapprocher les questions que comprend le questionnaire standard de Rosenberg avec dix questions extraites de notre questionnaire qui sont codées (1.5, 2.2, 2.6, 5.2, 5.3, 6.1, 6.3, 7.1, 7.2 et 8.1). Ceci nous a permis d'une part, de noter (chiffrer) la variable « estime de soi » pour chaque apprenant et de l'interpréter selon le barème de Rosenberg qui comprend 40 points, d'autre part, de vérifier le résultat global obtenu pour l'échantillon par rapport à la variable « estime de soi » dans la composante « conation » de notre modèle de compétence.

Dans cette catégorie de l'estime de soi, nous avons également distingué la sous-catégorie de l'autonomie et de la responsabilisation à laquelle nous avons prêté une attention particulière vu sa coïncidence avec les descripteurs « autonomie » et « responsabilité » de la CNQ.

La suite de l'interprétation des résultats pour cette catégorie sera détaillée dans le prochain chapitre, en particulier pour la variable « estime de soi » par rapport au modèle de compétence et pour les variables codées (8.2 et 8.3) par rapport à la CNQ.

- **La catégorie des variables liées à la prise de décision** : cette catégorie est inspirée des items d'un questionnaire utilisé pour mesurer la maturité vocationnelle (**Kodzo et al., 2006**), dont nous avons adopté la méthode de notation pour évaluer la prise de décision chez les apprenants. Dans le prochain chapitre nous allons d'une part, confronter les résultats obtenus pour la « prise de décision » à la composante « cognition et comportement » de notre modèle de compétence, et, d'autre part, les comparer aux réponses des apprenants à la variable « ESENT7 » qui était spécifiquement réservée à l'auto-évaluation de la prise de décision.
- **La catégorie des variables liées à l'esprit entrepreneurial** : cette catégorie est inspirée des items d'un questionnaire utilisé pour mesurer l'esprit entrepreneurial dans un programme entrepreneurial canadien intitulé "entreprise étudiante" (**J.E, 2003**). Nous lui avons emprunté sa méthode de notation pour évaluer l'esprit entrepreneurial chez les apprenants. Comme pour les autres catégories, nous exposons dans le prochain chapitre le résultat du travail et son interprétation en le confrontant à la composante « esprit entrepreneurial » de notre modèle de compétence.
- **La catégorie des variables de la littératie et des compétences professionnelles** : cette catégorie comprend cinq sections, de A à E, qui portent respectivement sur le background scolaire et les langues, la vie sociale, la participation à la vie professionnelle, les pratiques de la littératie et les compétences ainsi que la formation au métier. Elle est scindée en deux sous-catégories : une relative à la communication et aux langues et l'autre à l'auto-évaluation faite par l'apprenant de ses compétences professionnelles.
- **Sous-catégorie de la communication et des langues** : elle concerne tout ce qui a trait à la maîtrise des langues (arabe, français et anglais) par les apprenants et leurs compétences de communication orale et écrite. Nous incluons également dans cette sous-catégorie leur connaissance et utilisation des TIC.

- **Sous-catégorie des compétences professionnelles** : elle traite de la connaissance que les apprenants possèdent sur les activités professionnelles inhérentes aux métiers auxquels ils sont formés, notamment en termes de complexité des tâches et d'adaptabilité aux situations professionnelles. Ces dernières caractéristiques sont des descripteurs de la CNQ, c'est la raison pour laquelle nous en faisons une analyse spécifique qui sera présentée dans le prochain chapitre.

En résumé : dans cette section nous avons présenté les cinq catégories qui structuraient notre fichier de données et les avons mises en relation avec les dimensions de notre recherche liées au modèle de compétence que nous avons proposé et à la CNQ. Ce travail constituait la base des interprétations que nous ferons dans le prochain chapitre, notamment, lorsque nous reviendrons sur nos propositions théoriques et les confronterons aux résultats obtenus à l'issue de l'expérimentation.

## VII.4. Conclusion

Ce chapitre VII présente le dispositif expérimental que nous avons mis en place pour tester la validité de la problématique de notre thèse et des questions qui en dérivent. Nous avons cherché à montrer la cohérence qui existait entre les composantes de ce dispositif, leur pertinence et leur efficacité. La cohérence se manifeste dans l'alternance des prises d'indices sur le terrain et des phases de mise au point des outils d'investigation. Les constats faits sur le terrain à partir des histoires de vie professionnelle<sup>340</sup> que nous avons analysées au chapitre III, ont débouché sur le montage de la pré-enquête. Les résultats de celle-ci nous ont incité à faire passer des entretiens semi-directifs, et les résultats de ceux-ci ont permis de réaliser l'enquête définitive. En effet, la phase des entretiens semi-directifs nous a amené à modifier le processus d'investigation et nous a révélé les compétences douces des apprenants à travers leurs auto-évaluations. Nous allons voir également dans le prochain chapitre, l'incidence de cette modification du processus d'analyse sur les résultats obtenus et sur la confirmation de notre modèle de compétence. Cependant, dans tout cela, nous avons suivi une règle générale de travail stipulant que dans toutes les étapes du processus, il devait y avoir alimentation et ajustement d'un corpus vers le corpus qui suivait, sans que cela nous empêche de tirer des interprétations et préconisations de chacun des corpus pris indépendamment des autres.

Nous estimons que notre méthodologie de recueil de données dans les différentes étapes s'est révélée pertinente notamment en ce qui concerne la disposition des apprenants à nous fournir les informations nécessaires à notre analyse. En termes d'efficacité, nous avons ciblé nos choix dans les échantillons étudiés chaque fois par rapport à l'étape d'investigation (pré-enquête, entretien semi-directif, enquête définitive). Ce qui nous a permis d'obtenir des résultats fiables et exploitables qualitativement et quantitativement.

Du point de vue exploitation des résultats, ce que nous avons énoncé jusqu'ici ne sont que des interprétations et premières préconisations que nous compléterons et finaliserons dans le dernier chapitre. Par rapport à l'objet de la thèse, nous pouvons situer ces préconisations intermédiaires sur quatre niveaux : stratégique, conceptuel, réglementaire, et opérationnel ou organisationnel.

En ce qui concerne les préconisations de niveau stratégique, nous soulignons d'abord l'articulation à instaurer entre les différentes composantes du système de développement des ressources humaines. Cette articulation est dictée d'une part, par la perméabilité et la mobilité à assurer entre les voies de formation dans un CNC. D'autre part, elle peut se traduire par l'implication des chercheurs et des universitaires dans des questions stratégiques telles que l'élaboration de politiques d'éducation, l'adoption d'approches pédagogiques (i.e. l'APC) ou de modes de formation ou bien de systèmes d'évaluation des RA. Et pour ce dernier point, nous avons fait le constat des difficultés de mesure des RA relatifs à l'esprit entrepreneurial malgré l'existence du référentiel EntreComp.

Au niveau conceptuel, nous avons préconisé d'associer les apprenants dans la construction d'un CNC. Et à travers notre travail d'expérimentation, que ce soit dans l'enquête ou dans les entretiens, nous avons confirmé la pertinence des apports des apprenants dans ce sens en tant que source d'informations très utile pour l'écriture des RA dans un CNC.

---

<sup>340</sup> Voir le paragraphe (III.1.1.3. Histoires issues de l'entourage local).

Côté organisationnel, nous avons analysé tout au long de l'étude théorique et pratique la formation en entreprise, en particulier les stages professionnels. Dans ce cadre, nous avons détecté à partir des propos des apprenants de nombreuses défaillances et repéré plusieurs points d'amélioration possibles de ce mode de formation réputé idéal pour l'acquisition des compétences professionnelles. Suite à cette analyse, nous préconisons un travail minutieux d'élaboration du contenu de la formation en stage en harmonie avec le programme global de la formation, et ce, en assurant la qualité de l'apprentissage par l'expérience.

Nous terminons nos premières préconisations par celles inhérentes au niveau réglementaire pour rappeler que le but du cadre juridique dans une approche raisonnée d'élaboration des textes de lois, est de donner de la légitimité et de la force légale à la solution adoptée, qu'elle soit stratégique, conceptuelle ou organisationnelle. Nous avons démontré cela à l'occasion de notre analyse du processus d'élaboration de la CNQ et de la mise en place de sa commission de suivi. Donc, il y a lieu toujours, de veiller à un cadre réglementaire qui ne soit pas déconnecté de la chose qu'il stipule.

Enfin, outre ces préconisations, le diagnostic que nous avons fait du dispositif de la FP en Tunisie appelle des actions correctives au niveau des différentes phases de la construction du triangle de la formation, en particulier la phase de mise en œuvre de la formation. Dans cette dernière, nous nous sommes arrêté sur la nécessité d'enrichir la relation entre le formateur ou le tuteur et l'apprenant, qui est, à notre avis, la principale condition de réussite de l'acte d'apprentissage.

En somme, ce chapitre ouvre une perspective vers l'approfondissement voire l'enrichissement des conclusions qui ont découlé de la confrontation finale des résultats des deux phases : théorique et expérimentale, de notre recherche. C'est ce que nous verrons dans le prochain et dernier chapitre de la thèse.

## VII.5. Bibliographie du chapitre VII

**Ben Brahim, F., Naceur, A. (2019).** Le récit du vécu professionnel en formation : source de connaissances sur la compétence des apprenants en Tunisie. Résumé de la communication disponible sur le lien : <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/500/515/c>

**Crépin, N., Delerue, F. (2011).** Echelle d'estime de soi de Rosenberg. Institut Régional du Bien-être, de la Médecine et du Sport Santé- 2011.

**De Singly, F. (2012).** *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (3e édition)*, Armand Colin, coll. « 128 », 2012, 128 p., ISBN : 9782200259877.

**Dufour, F. (2014).** Ce ne sont que des faits, donne-moi des histoires : La coproduction d'une identité socio-narrative dans des entretiens de recherche, *Research Gate*, 2014.

**Équipe PE-SPO. (2017).** La prise de décision. Document préparé par l'équipe PE-SPO du Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke- 2017. Lien [https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents\\_thematiques/Prise\\_decision\\_web.pdf](https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents_thematiques/Prise_decision_web.pdf) consulté le 20 septembre 2021.

**Jeunes entreprises du Canada. (2003).** Programme entrepreneurial-une entreprise étudiante Guide du programme – pour les conseillers et les professeurs-Ecole secondaire- 2003.

**Kodzo, K., Essotahani, B., Agbéméfa, G. (2006).** Etude de la maturité vocationnelle des élèves des classes de troisième à Lomé : étude quantitative ou qualitative. Recherche financée par le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) avec du soutien du projet Centre d'Excellence Régionale UEMOA et du Ministère des Affaires Etrangères des Pays Bas- 2006. Lien <http://www.rocare.org/smgrt2006-tg-vocational.pdf>, consulté le 20 septembre 2021.

## Chapitre VIII

### Traitement et analyse des résultats

Dès le départ, nous savions que le traitement de la problématique de notre thèse serait complexe et nécessiterait un travail de simplification, de décomposition et de catégorisation des variables pour arriver aux résultats escomptés. En effet, nous sommes parti d'une hypothèse qui mettait en relation de type cause-effet deux variables macroscopiques complexes, en l'occurrence le triangle de la formation et le CNC.

Pour faciliter la solution du problème, nous avons d'abord décomposé ces deux variables. Puis, nous avons opté pour le traitement de leur relation causale à partir du traitement des relations induites des variables respectives qui les composent. Ainsi, le triangle de la formation a été abordé principalement par les variables inhérentes au modèle de compétence ainsi que par les variables portant sur les aspects relatifs aux phases de conception de la formation, de détermination des besoins en compétences et de la mise en œuvre de la formation. Quant à la CNQ, elle a évidemment été traitée principalement à partir de ses descripteurs et des RA.

Après décomposition et focus sur le modèle de compétence, nous sommes revenu sur l'énoncé initial de l'hypothèse principale qui stipulait que « la non cohérence du triangle de la formation génère l'inadaptabilité du CNC », en le reformulant ainsi : « la non cohérence du modèle de compétence génère l'inadaptabilité des descripteurs et des RA de la CNQ ». Cette dernière déclinaison résulte du raisonnement sur la logique du développement des compétences que nous avons développé au chapitre VI, notamment concernant la compétence conçue (CD) dont nous avons montré qu'elle est la seule qui soit maîtrisable et contrôlable par l'État au niveau de la gouvernance du système de la FP (§ section VI.3.2 et sous-sections VI.3.2.1 et VI.3.2.2), ce qui dérive en particulier du troisième cas de la configuration dynamique du triangle de la formation (§ section VI.3.1). Nous pouvons maintenant aller plus loin dans la décomposition et dire que l'analyse de la cohérence de l'ensemble des variables inhérentes au modèle de compétence permet d'apprécier l'adaptabilité ou l'inadaptabilité du CNC.

Pour l'analyse statistique, la cohérence du modèle équivaut à la cohérence de chaque variable au sein du modèle. Nous pouvons donc l'appréhender à partir des relations entre les variables relatives aux composantes de la compétence : « cognition et comportement », « conation » et « esprit entrepreneurial ». Notre objectif concernant la cohérence a donc été d'obtenir des valeurs cohérentes (les valeurs moyennes) entre elles pour les variables : estime de soi (moyenne), prise de décision (moyenne), compétences professionnelles et littéraires (moyennes des autoévaluations) et esprit entrepreneurial.

Quant à l'adaptabilité du CNC à l'environnement global de la formation, nous l'avons estimée à partir des valeurs prises par les descripteurs CARA, « savoirs » et « savoir-faire et comportement » et les RA. Nous remarquons déjà pour le sixième descripteur une confrontation directe avec la composante « cognition et comportement » du modèle de compétence.

Le recueil des données présenté dans le chapitre précédent constituait d'un côté le premier



ensemble de données portant sur la cause (in/cohérence du modèle de compétence), et de l'autre, l'ensemble de données relatif à l'effet (in/adaptabilité du CNC). Dans ce chapitre VIII, nous analysons d'abord les données recueillies d'un côté et de l'autre en partant comme nous venons de l'expliquer de l'échelle microscopique (éléments constitutifs), pour remonter aux variables macroscopiques (composants principaux de l'hypothèse). Toutefois, dans le premier sous-chapitre, l'analyse des résultats provenant de l'enquête du terrain sur la base du questionnaire adressé aux apprenants est une analyse statistique à dominante quantitative. Cette première analyse sera complétée dans le deuxième sous-chapitre par une analyse qualitative basée notamment sur les résultats de l'analyse des entretiens semi-directifs menés avec quelques apprenants, présentée dans le chapitre VII et ses annexes (**An.10 et An.11**). Le troisième et dernier sous-chapitre confrontera les résultats des deux analyses et se terminera par des prémices de conception portant sur le modèle de compétence et le CNC.

## VIII.1. Analyse quantitative : résultats et discussion

Nous subdivisons encore la présentation qui suit en deux parties : la première concernera le traitement des données relatives au modèle de compétence et la seconde portera sur les données relatives à la CNQ. La formule de subdivision de l'hypothèse peut être représentée selon la relation causale suivante dans laquelle le triangle de la formation est désigné par TRf :

*Incohérence de (élément 1 + élément 2 + élément 3) du TRf → Inadaptabilité de [descripteur et RA (1) + descripteur et RA (2) + ... + descripteur et RA (k)] du CNC (I)*

Or l'élément significatif retenu dans le TRf est le modèle de compétence (MC) ;

Et les descripteurs de la CNQ sont au nombre de six : les CARA en plus des savoirs (S) et des savoir-faire et comportement (SFC) ;

La relation (I) devient donc :

*Incohérence de (composante 1 + composante 2 + composante 3) du MC → Inadaptabilité de [(CARA + S + SFC) et (RA(1) + R(2) + ... + RA (k))] du CNC (II)*

Nous trouvons alors dans cette relation (II) l'ensemble des données relatives au modèle de compétence d'un côté et l'ensemble des données relatives à la CNQ de l'autre.

### VIII.1.1. Résultats au niveau des composantes du modèle de compétence

Dans le chapitre VII, nous avons scindé les variables en cinq catégories, ce qui nous permet dans la présente section de nous focaliser sur les variables appartenant aux catégories suivantes qui renferment les variables relatives au modèle de compétence intervenant dans la relation (II) :

- La catégorie des variables liées à l'estime de soi, composée de huit sous-catégories ;
- La catégorie des variables liées à la prise de décision ;
- La catégorie des variables liées à l'esprit entrepreneurial ;
- La catégorie des variables de la littératie et des compétences professionnelles, composée

de deux sous-catégories.

Par ailleurs, les variables appartenant à la 1<sup>ère</sup> catégorie « variables d'identité personnelle et familiale » ne seront traitées ou analysées qu'occasionnellement lorsqu'elles seront évoquées dans le contexte de l'étude. Nous comptons leur dédier ultérieurement des études spécifiques pour compléter la recherche menée dans notre thèse.

### **VIII.1.1.1. Résultats relatifs à la sous-composante « estime de soi »**

Pour l'estime de soi qui fait partie de la composante « conation » dans notre modèle de compétence, nous avons procédé par deux méthodes d'analyses. La première s'appuie sur l'échelle de Rosenberg et la seconde consiste en une approximation et un élargissement de la panoplie des items pris en compte dans le barème de Rosenberg. En effet, dans la méthode de calcul de l'estime de soi que nous avons adoptée, nous avons ajouté aux 10 items de Rosenberg d'autres items dont nous avons confirmé l'interrelation avec l'estime de soi ainsi que l'interférence avec l'estimation des « compétences professionnelles » en tant que sous-composante de la composante « cognition et comportement ».

Les 10 items de l'échelle de Rosenberg (**An.13**) correspondent aux 10 variables suivantes dans notre fichier de données : « Adéquation », « Confiance », « Partage », « Rythme », « Adulte », « Plaisir », « Intégration », « Stress », « Compensation » et « Manœuvre »<sup>341</sup>. Rosenberg considère l'estime de soi comme la résultante de ces 10 variables. Cependant, tout en admettant cette relation de dépendance de l'estime de soi aux 10 variables de Rosenberg, nous avons fait une analyse statistique descriptive et inférentielle de l'estime de soi par rapport aux autres variables appartenant à la catégorie susmentionnée des variables liées à l'estime de soi et composée de huit sous-catégories.

Pour cette étude de l'estime de soi (variable codée dans le fichier SPSS par « TOTAL Estime de Soi » dans la méthode basée sur l'échelle de Rosenberg et « SecondTOTestimeSoi » dans notre méthode), nous nous sommes basé sur les huit sous-catégories contenues dans le questionnaire de l'enquête et mentionnées au chapitre VII (§ VII.3.2.2). Pour chacune, nous avons fait dans une première étape l'analyse statistique descriptive et inférentielle d'une variable qualitative ou quantitative qui en faisait partie, comme suit :

- Pour la sous-catégorie « jugement portant sur l'utilité ressentie envers la formation », la variable qualitative analysée est « origine du sentiment éventuel de ne pas être à sa place dans la formation » codée dans le fichier SPSS par (OriginSentimentEtrange) ;
- Pour la sous-catégorie « jugement relatif à son parcours de formation et son image de soi », la variable qualitative analysée est « sa méthode préférée d'apprentissage » codée (MethoPrefereApprentissage) ;
- Pour la sous-catégorie « reconnaissance sociale de la formation », la variable qualitative analysée est « manière de valorisation et reconnaissance de sa formation actuelle » codée (ManiereValoReconFormActuelle) ;
- Pour la sous-catégorie « considération par les autres », la variable qualitative analysée est « raison(s) de suivi d'une formation pour soi et pour les autres (entourage) » codée (RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui) ;

---

<sup>341</sup> Marge de manœuvre.

- Pour la sous-catégorie « statut d'apprenant », la variable quantitative analysée est « impression d'avoir le droit à l'erreur » codée (EstimationDroitErreur) ;
- Pour la sous-catégorie « intérêt et esprit de groupe », la variable quantitative analysée est « attractivité des supports proposés et de la méthodologie » codée (EstimationAttractiviteSupportsMethodologie) ;
- Pour la sous-catégorie « investissement personnel », la variable quantitative analysée est « compensation de l'investissement personnel par l'acquisition de compétences » codée (Compensation). Cette variable figure parmi les items de l'échelle de Rosenberg ;
- Pour la sous-catégorie « autonomie et responsabilisation », la variable quantitative analysée est « jugement sur sa capacité de se rappeler des principaux points retenus du formateur ou du tuteur » codée (EstimationCapaciteSeRappelerMemoire).

Dans la seconde étape, nous avons analysé l'effet de chacune de ces variables sur la variable résultante « TOTAL Estime de Soi ». Nous avons également analysé des relations corrélationnelles ou causales entre les variables relatives aux huit sous-catégories concernées en utilisant les tests de R de Bravais-Pearson ou de  $(\rho)$  Rhô de Spearman selon que la distribution des variables quantitatives étudiées était normale ou non, ou bien de  $(\chi)$  Khi-carré<sup>342</sup> quand les variables étaient qualitatives. La notion de normalité de la distribution d'une variable est cruciale dans notre analyse puisqu'elle nous a permis de voir comment les scores des apprenants relativement à une modalité sont distribués, et si ces scores sont enveloppés par la courbe de Gauss ou non. S'ils le sont, alors les réponses obtenues aux différents items dont dépend la variable considérée ne sont pas liées au sujet (l'apprenant) lui-même, mais à la relation mutuelle entre les items. Nous en déduisons que les tests sont sensibles. En fait, c'était l'hypothèse de travail qu'avait adoptée une équipe de chercheurs<sup>343</sup> au Togo qui a travaillé sur la prise de décision en tant que facteur influençant la maturité vocationnelle chez les élèves du secondaire au Togo (Kodzo et al., 2006).

#### VIII.1.1.1.a. Analyse des variables choisies et de leur effet sur la variable résultante « TOTAL Estime de Soi »

Dans cette première étape, nous analysons les scores obtenus en utilisant le barème de Rosenberg qui ont trait aux modalités prises par la variable « TOTAL Estime de Soi » et dont les résultats de l'étude de normalité se présentent comme suit :

D'après le tableau (Tab. VIII.1) obtenu avec le logiciel SPSS, le test de la variable « TOTAL Estime de Soi » est valide pour les 506 apprenants enquêtés. La moyenne<sup>344</sup> de l'échantillon : 28,61, est presque égale à la médiane<sup>345</sup> et au mode<sup>346</sup>. Donc la distribution par rapport à la variable « TOTAL Estime de Soi » est quasi-normale comme le montre la figure (Fig. VIII.1). D'après le tableau (Tab. VIII.2) et la figure (Fig. VIII.1), nous constatons que les valeurs supérieures à 31, c'est-à-dire pour ceux qui possèdent une estime de soi qui se situe entre

<sup>342</sup> Certains auteurs utilisent la dénomination  $(\chi)$  Khi-carré, d'autres utilisent la dénomination  $(\chi)$  Khi-deux pour désigner le même test.

<sup>343</sup> Ces chercheurs disent, p. 13 : « Si les différents scores se distribuent suivant la normale, alors nous pouvons prétendre que l'épreuve est sensible dans notre cadre de recherche ». Ils ajoutent p. 14 : « Les scores se distribuent suivant la courbe normale de Gauss. Quand bien même certains sujets se retrouvent en dehors de la courbe, ceux-ci sont infimes. Ceci prouve que tous les items de chaque échelle sont liés les uns aux autres rendant quasi impossible l'éventualité des réponses liées au sujet enquêté lui-même » (Kodzo et al., 2006).

<sup>344</sup> La moyenne d'une distribution est égale à la somme des valeurs de la variable considérée prises par les éléments de la distribution divisée par leur nombre.

<sup>345</sup> La médiane est la valeur qui partage la distribution en deux parties d'effectifs égaux, *i.e.* une moitié de l'effectif a des valeurs de la variable considérée supérieures à la médiane et l'autre moitié des valeurs qui lui sont inférieures.

<sup>346</sup> Le mode ou valeur dominante, est la valeur la plus représentée de la variable considérée dans la distribution.

moyenne<sup>347</sup> (de 31 à 34) et forte (de 35 à 39), représentent environ **38%** de l'effectif total enquêté, scindé en 27% (moyenne) et 11% (forte).

Ceux qui ont une estime de soi faible (entre 25 et 30) représentent **45%**.

Statistiques		
TOTAL Estime de Soi		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		28,61
Médiane		29,00
Mode		29
Ecart type <sup>348</sup>		5,311

**Tableau VIII.1. Caractéristiques statistiques de la variable « TOTAL Estime de Soi »**

Valeur		Fréquence	Pourcentage	Valeur (suite)		Fréquence	Pourcentage
valide	3	1	0,2	valide	25	30	5,9
	4	1	0,2		26	25	4,9
	8	2	0,4		27	36	7,1
	10	2	0,4		28	47	9,3
	12	4	0,8		29	48	9,5
	13	1	0,2		30	42	8,3
	15	1	0,2		31	32	6,3
	16	1	0,2		32	43	8,5
	17	2	0,4		33	45	8,9
	18	4	0,8		34	15	3,0
	19	6	1,2		35	20	4,0
	20	7	1,4		36	17	3,4
	21	7	1,4		37	6	1,2
	22	14	2,8		38	6	1,2
	23	11	2,2		39	6	1,2
	24	24	4,7		25	30	5,9
				Total	506	100,0	

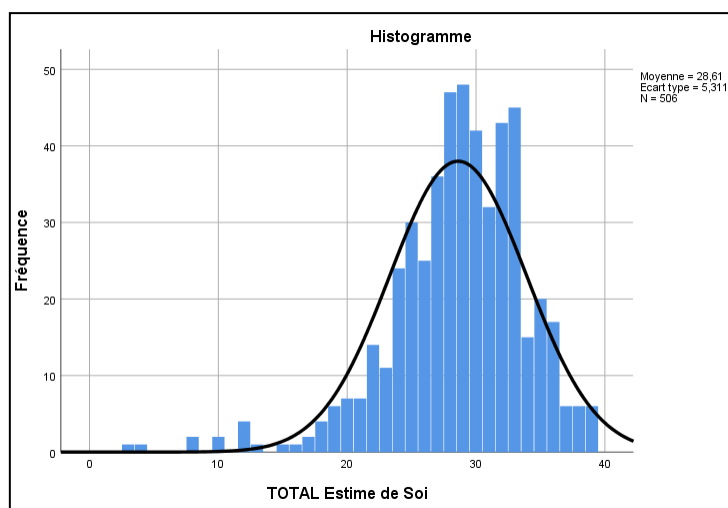
**Tableau VIII.2. Modalités de la variable « TOTAL Estime de Soi » par effectif d'apprenants et pourcentages.**

Ceux qui ont une estime de soi très faible (inférieure à 25) représentent environ **17%** de l'effectif total enquêté. Nous constatons également l'absence totale de ceux qui ont une estime de soi très forte (au-delà de 39) dans l'échantillon enquêté.

Si maintenant nous calculons les valeurs de l'estime de soi selon l'échelle de Rosenberg, nous voyons que plus de **89% des apprenants enquêtés ont une estime de soi de moyenne à très faible dont 62% une estime de soi entre faible et très faible**. Cela permet de dire que dans le modèle de compétence que nous avons établi, et qui repose sur la décision d'intégrer « l'estime de soi » comme élément dans la composante « conation », ce dernier élément s'avère incohérent. Peut-être faudrait-il prévoir des mécanismes pédagogiques et professionnels permettant de renforcer l'estime de soi chez les apprenants de la FP ?

<sup>347</sup> Ici, il ne s'agit pas de la moyenne arithmétique. La valeur est jugée « moyenne » lorsqu'elle se situe dans la fourchette de valeurs (31 à 34).

<sup>348</sup> L'écart-type sert à mesurer la dispersion ou l'étalement de l'ensemble des valeurs autour de leur moyenne. Mathématiquement, il est égal à la moyenne quadratique des écarts par rapport à la moyenne.



**Fig. VIII.1. Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TOTAL Estime de Soi » de Rosenberg.**

Nous allons maintenant voir si cet élément de l'estime de soi est affecté par des facteurs autres que ceux considérés par Rosenberg, et si c'était le cas, ce que serait la nouvelle résultante. Ces autres facteurs sont issus de notre modèle de compétence. Chacun correspond à une variable parmi celles qui appartiennent aux huit sous-catégories susmentionnées de la catégorie des variables liées à l'estime de soi.

#### **La variable « OriginSentimentEtrange »**

D'après les tests de normalité ressortis par SPSS, présentés ci-dessous dans le tableau (Tab. VIII.3), nous trouvons que la valeur de signification " $p$ "<sup>349</sup> du test est inférieure à 0,05 pour les réponses codées FCAAPT et NCBAPT à la question 1.6 : « En participant auparavant à une formation, vous avez eu le sentiment de ne pas être à votre place parce que ? ».

TOTAL Estime de Soi	ProvenanceDuSentiment	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistiques <sup>350</sup>	ddl <sup>351</sup>	Sig.
	DCNPB : Contenu trop difficile pour moi, je n'ai pas les bases	,112	33	,200 <sup>*</sup>
	DCNPB et une autre modalité	,274	5	,200 <sup>*</sup>
	FCAAPT : Contenu trop facile pour moi, je n'apprends rien, je perds mon temps	,136	49	,024
	FCAAPT et une autre modalité	,145	13	,200 <sup>*</sup>
	JEUS : Jamais, je n'ai eu ce sentiment	,080	279	,000
	NCBAPT : Cela n'a rien à voir avec mes besoins et attentes, je perds mon temps	,175	30	,020
	NCBAPT et une autre modalité	,238	3	.
	NR : Non renseigné	,143	62	,003
	QADEP : Quelqu'un d'autre devrait être à sa place	,167	24	,082
	QADEP et une autre modalité	,212	7	,200 <sup>*</sup>

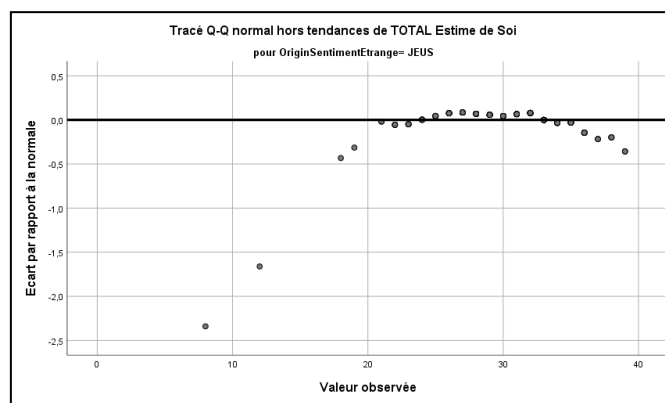
**Tableau VIII.3. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « OriginSentimentEtrange ».**

<sup>349</sup> " $p$ " désigne généralement en analyse statistique la signification du test ou significativité. Pour les grands échantillons tels que celui de notre enquête (506 apprenants), nous prenons en considération les valeurs de " $p$ " données par le test de Kolmogorov-Smirnov. Celles du test de Shapiro-Wilk, sont valables pour les petits échantillons, ce qui n'est pas le cas ici. En statistique, la  $p$ -valeur est définie par la probabilité d'obtenir les résultats observés d'un test, en supposant que l'hypothèse nulle est correcte.

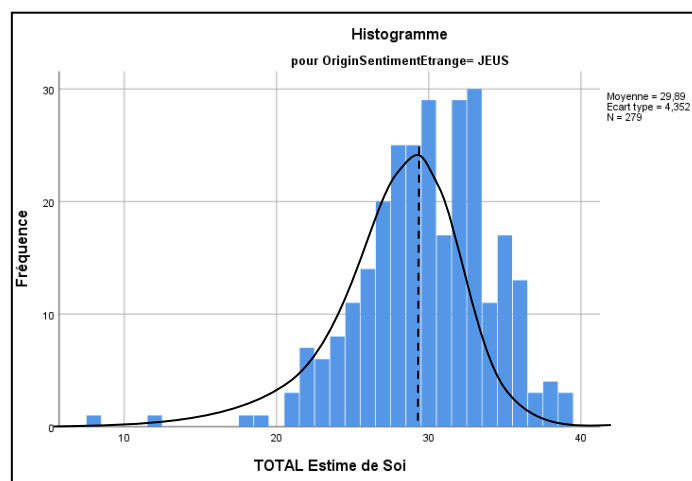
<sup>350</sup> Elles donnent le pourcentage que représente chaque réponse ou modalité par rapport à l'ensemble des réponses recueillies.

<sup>351</sup> Le degré de liberté est égal au nombre d'observations moins le nombre de relations entre ces observations. Ce dernier est égal au nombre de paramètres à estimer. Par exemple, pour la modalité "JEUS" le "ddl" est égal à 279 et représente le nombre d'apprenants qui ont répondu « Jamais, je n'ai eu ce sentiment » pour lequel le nombre de relations entre ces observations est zéro.

Voici le libellé de chacune des réponses, FCAAPT : « Contenu trop facile pour moi, je n'apprends rien, je perds mon temps » ; NCBAPT : « Cela n'a rien à voir avec mes besoins et attentes, je perds mon temps ». Nous déduisons d'après les valeurs de signification que les réponses susmentionnées affectent l'estime de soi. De même, la réponse JEUS dont le libellé est « Jamais, je n'ai eu ce sentiment » présente une valeur de signification égale à zéro, ce qui s'explique par le fait que ne pas « avoir le sentiment de ne pas être à sa place (dans un centre de formation) » a une incidence sur l'estime de soi. La distribution pour la modalité JEUS suit une courbe presque normale d'après les figures ci-dessous (**Fig. VIII.2** et **Fig. VIII.3**). Dans la figure (**Fig. VIII.2**), nous avons représenté l'écart par rapport à la normale en fonction des valeurs observées. Nous remarquons que, pour les valeurs du « TOTAL Estime de Soi » comprises entre 20 et 36 (et pour lesquelles la modalité de la variable « OriginSentimentEtrange » est égale à JEUS), l'écart par rapport à la normale est presque nul, ce qui montre que pour ces valeurs, la distribution est normale.



**Fig. VIII.2.** Écart des valeurs observées par rapport à la normale pour la variable « OriginSentimentEtrange » pour la modalité « JEUS ».



**Fig. VIII.3.** Histogramme des effectifs d'apprenants qui n'ont jamais eu le sentiment étrange ramenés à la variable « TOTAL Estime de Soi ».

Ceci est d'emblée confirmé par la courbe de Gauss que nous avons superposée à l'histogramme de la modalité en question donné par la figure (**Fig. VIII.3**). Par contre, pour la modalité

DCNPB : Contenu trop difficile pour moi, je n'ai pas les bases, la valeur de significativité "*p*" est supérieure à 0,05, ce qui veut dire qu'il n'y a pas de relation entre l'estime de soi et la variable « OriginSentimentEtrange » pour la modalité DCNPB.

### La variable « MethoPrefereApprentissage »

Le même travail d'étude de la normalité effectué sur cette variable (**Tab. VIII.4**), montre que pour les modalités « MPACACS » et « MPAEFPN », le test est significatif puisque  $p \leq 0.05$ . Alors nous pouvons dire que dans l'échantillon de 506 apprenants, il existe une relation entre la méthode d'apprentissage préférée de l'apprenant et son estime de soi, en particulier lorsque cette méthode prend les valeurs de « MPACACS » et « MPAEFPN » qui signifient respectivement : « méthode préférée d'apprentissage avec ses camarades des autres classes et sections » et « méthode préférée d'apprentissage par écoute au formateur et prise de notes ».

TOTAL Estime de Soi	MéthodePréféréeApprentissage	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
	MPACACS : méthode préférée d'apprentissage avec ses camarades des autres classes et sections	,130	65	,008
	MPACACS et autres modalités	,304	11	,005
	MPAEFPN : méthode préférée d'apprentissage par écoute au formateur et prise de notes	,127	120	,000
	MPAFPM : méthode préférée d'apprentissage à sa façon et ses propres moyens	,096	34	,200*
	MPAFPM et une autre modalité	,222	46	,000
	MPAFPM et autres modalités	,111	41	,200*
	MPAPGCS : méthode préférée d'apprentissage dans un petit groupe de sa classe ou section	,067	112	,200*
	MPAPGCS et autres modalités	,102	20	,200*
	NR : non renseigné	,190	10	,200*
	NTIC : méthode préférée d'apprentissage par utilisation des NTIC	,116	46	,141

a. Correction de signification de Lilliefors

**Tableau VIII.4. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « MethoPrefereApprentissage ».**

Cependant, pour les modalités MPAFPM (méthode préférée d'apprentissage à sa façon et ses propres moyens), MPAPGCS (méthode préférée d'apprentissage dans un petit groupe de sa classe ou section) et NTIC (méthode préférée d'apprentissage par utilisation des NTIC), il n'y a pas de relation avec la variable « TOTAL Estime de Soi », car  $p > 0.05$ . Ceci pencherait en faveur de l'usage des TIC dans les méthodes d'apprentissage puisqu'il n'y aura pas d'influence sur les apprenants dont l'estime de

soi est faible (comparée à l'interaction avec le formateur). Par contre, l'usage des TIC devrait être accompagné d'autres mécanismes d'apprentissage favorisant le renforcement de l'estime de soi dans notre modèle de compétence.

### La variable « ValorisationEtReconnaissanceF »

Le même type d'analyse effectué sur la variable « ValorisationEtReconnaissanceF » (**Tab. VIII.5**), montre que  $p \leq 0,05$  pour les modalités VRCDP (valorisation et recon-naissance par certificat, diplôme ou papier), VRRCE (valorisation et reconnaissance par la reconnaissance de ses compétences en entreprise) et VRAPE (valorisation et reconnaissance par un avancement ou une promotion en entreprise). Ceci veut dire que ces types de valorisation et de reconnaissance de la formation influencent l'estime de soi chez l'apprenant. De même, lorsque la modalité VRRCE est citée par les enquêtés avec seulement une autre modalité, la valeur de significativité " $p$ " reste inférieure à 0,05. Par contre, la modalité PREC qui s'exprime par le fait que l'apprenant pense que « la formation qu'il est en train de faire n'est pas reconnue » n'affecte pas l'estime de soi car  $p > 0,05$ .

TOTAL Estime de Soi	ValorisationEtReconnaissanceF	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
	NR : non renseigné	,138	13	,200 <sup>*</sup>
	PREC : la formation qu'il est en train de faire n'est pas reconnue	,290	5	,195
	VRAPE : valorisation et reconnaissance par un avancement ou une promotion en entreprise	,233	45	,000
	VRCDP : valorisation et reconnaissance par certificat, diplôme ou papier	,082	127	,037
	VRCDP et une autre modalité	,102	124	,003
	VRCDP et autres modalités	,093	81	,083
	VRRCE : valorisation et reconnaissance par la reconnaissance de ses compétences en entreprise	,129	61	,013
	VRRCE et une autre modalité	,145	41	,029
	VRRCE et autres modalités	,255	7	,187

a. Correction de signification de Lilliefors

**Tableau VIII.5. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « ValorisationEtReconnaissanceF ».**

Le même type d'analyse effectué sur la variable « ValorisationEtReconnaissanceF » (**Tab. VIII.5**), montre que  $p \leq 0,05$  pour les modalités VRCDP (valorisation et recon-naissance par certificat, diplôme ou papier), VRRCE (valorisation et reconnaissance par la reconnaissance de ses compétences en entreprise) et VRAPE (valorisation et reconnaissance par un avancement ou une promotion en entreprise). Ceci veut dire que ces types de valorisation et de reconnaissance de la formation influencent l'estime de soi chez l'apprenant. De même, lorsque la modalité VRRCE est citée par les enquêtés avec seulement une autre modalité, la valeur de significativité " $p$ " reste inférieure à 0,05. Par contre, la modalité PREC qui s'exprime par le fait que l'apprenant pense que « la formation qu'il est en train de faire n'est pas reconnue » n'affecte pas l'estime de soi car  $p > 0,05$ .



### La variable « RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui »

L'étude de normalité pour les différentes modalités de la variable « RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui » (Tab. VIII.6), montre que  $p \leq 0,05$  pour ACPUMEE (acquisition de compétences professionnelles utiles à la maison ou pour avoir un emploi dans les entreprises et assurer son avenir), CCRF (crainte des commentaires ou réactions de la famille) et IREFUS (Impossibilité de refuser), ce qui signifie que ces valeurs qui concernent les raisons qui poussent les jeunes à suivre la formation d'après eux-mêmes et d'après les autres, affectent l'estime de soi des apprenants. Cependant,  $p > 0,05$  pour les modalités CCRES (crainte des commentaires ou réactions de l'entourage ou de la société), STDC (sentiment de tenter sa dernière chance) et VFCTM (volonté de "faire comme tout le monde"), ce qui veut dire que pour ces modalités il n'y a pas de relation avec l'estime de soi.

	RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
TOTAL Estime de Soi	ACPUMEE : acquisition de compétences professionnelles utiles à la maison ou	,093	194	,000
	CCRES : crainte des commentaires ou réactions de l'entourage ou de la société	,107	23	,200*
	CCRES et une autre modalité	,128	10	,200*
	CCRF : crainte des commentaires ou réactions de la famille	,222	19	,015
	CCRF et une autre modalité	,168	20	,139
	CCRF et autres modalités dont CCRES	,146	8	,200*
	CCRF et autres modalités dont STDC	,260	2	.
	IREFUS : Impossibilité de refuser	,234	17	,014
	IREFUS et une autre modalité	,268	10	,040
	NR : non renseigné	,176	20	,107
	STDC : sentiment de tenter sa dernière chance	,097	45	,200*
	STDC et une autre modalité	,121	35	,200*
	STDC et autres modalités	,292	3	.
	VFCTM : volonté de "faire comme tout le monde"	,106	54	,197
	VFCTM et une autre modalité	,120	33	,200*
	VFCTM et autres modalités dont CCRF	,202	7	,200*
	VFCTM et autres modalités dont STDC	,399	5	,009

a. Correction de signification de Lilliefors

Tableau VIII.6. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui ».

### La variable « EstimationDroitErreur »

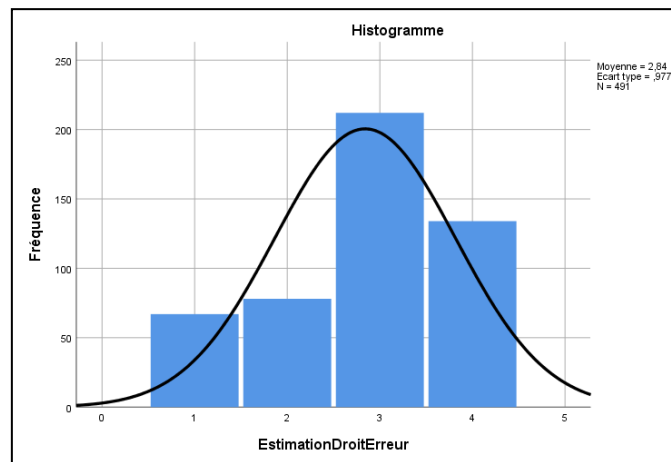
D'après le tableau (Tab. VIII.7), plus l'estimation de son droit à l'erreur est élevée plus "p" est élevée et s'approche de 0.05, ce qui signifie que les estimations moyennes (les réponses « plutôt oui » et « plutôt non ») de la variable « EstimationDroitErreur », affectent considérablement l'estime de soi.

TOTAL Estime de Soi	EstimationDroitErreur	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
1		,115	67	,028
2		,119	78	,008
3		,075	212	,005
4		,078	134	,046

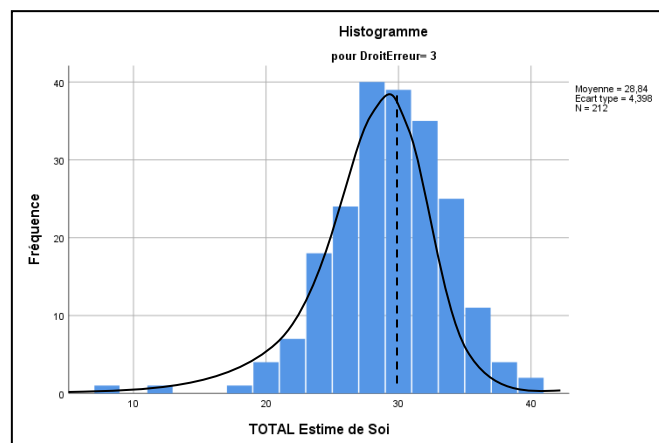
a. Correction de signification de Lilliefors

Tableau VIII.7. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de Soi » rapporté aux modalités de la variable « EstimationDroitErreur ».

Il est aussi à remarquer que la distribution des valeurs de la variable « EstimationDroitErreur » suit une loi normale (**Fig. VIII.4**), de même pour la distribution de « TOTAL Estime de soi » rapportée à la modalité « 3 » de la variable « EstimationDroitErreur » (**Fig. VIII.5**).



**Fig. VIII.4.** Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « EstimationDroitErreur ».



**Fig. VIII.5.** Histogramme des effectifs d'apprenants qui estiment avoir plutôt droit à l'erreur, ramenés à la variable « TOTAL Estime de Soi ».

### La variable « EstimationAttractiviteSupportsMethodologie »

TOTAL Estime de Soi	EstimationAttractivite SupportMethodologie	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
1		,156	29	,070
2		,116	96	,003
3		,085	239	,000
4		,101	119	,005

a. Correction de signification de Lilliefors

**Tableau VIII.8.** Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « EstimationAttractiviteSupportMethodologie ».

Pour les modalités « tout à fait », « plutôt oui » et « plutôt non »,  $p \leq 0,05$  (**Tab. VIII.8**). Donc la relation entre « l'estimation de l'attractivité des supports et de la méthodologie de la

formation » et l'estime de soi existe. Pour les apprenants qui ont répondu « pas du tout »,  $p > 0,05$  ce qui signifie qu'il n'y a pas de relation avec l'estime de soi.

**La variable « Compensation » :**

TOTAL Estime de Soi	Compensation	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
	1	,153	39	,022
	2	,120	75	,010
	3	,081	237	,001
	4	,110	130	,001

a. Correction de signification de Lilliefors

**Tableau VIII.9. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « Compensation ».**

Pour toutes les modalités de la variable « compensation » correspondant aux réponses « PDT », « PNON », « POUJ » et « TAF » à la question « L'investissement personnel que nécessite cette formation (en temps, investissement psychologique, ...) est-il pour vous compensé par l'acquisition de compétences, en d'autres termes, cela vaut-il la peine ? »,  $p \leq 0,05$  (Tab. VIII.9). Ce qui veut dire que « l'estimation de la compensation de son investissement personnel par l'acquisition de compétences » affecte son estime de soi. Ce qui confirme son adoption en tant qu'item dans l'échelle de Rosenberg.

**La variable « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire »**

TOTAL Estime de Soi	EstimationCapaciteSe RappelerMemoire	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
	1	,198	12	,200 <sup>*</sup>
	3	,084	297	,000
	4	,128	180	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

**Tableau VIII.10. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire ».**

C'est pour les modalités correspondant aux réponses « OUITJS » et « OUIPRFOIS » ( $p \leq 0,05$ ) (Tab. VIII.10) que « l'estimation de sa capacité de se rappeler de ce qui a été retenu lors de la formation » affecte l'estime de soi. Pour la modalité « ne pas se rappeler », la variable « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire » n'a pas de relation avec l'estime de soi car  $p > 0,05$ . Mais quand nous voyons que seulement 12 apprenants parmi les 506 enquêtés, ont estimé ne jamais se rappeler de ce qu'ils ont retenu du formateur pendant le cours, nous pouvons dire que la relation entre la variable « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire » et l'estime de soi existe.

## La variable « DegréDeConfianceEnSoi »

TOTAL Estime de Soi	DegréDe Confiance EnSoi	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistiques	ddl	Sig.
	1	,260	2	.
	2	,173	42	,003
	3	,090	169	,002
	4	,103	261	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

**Tableau VIII.11. Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « DegréDeConfianceEnSoi ».**

Voyons maintenant une des variables proches de celles de Rosenberg, par exemple la variable numérique « DegréDeConfianceEnSoi ». Nous trouvons que l'hypothèse stipulant que « la confiance en soi » dans l'échantillon n'est pas en relation avec « l'estime de soi » est rejetée car "p" est partout inférieure ou égale à 0,05. Donc, la variable « DegréDeConfianceEnSoi » figure effectivement parmi les 10 variables dont dépend l'estime de soi.

Nous pouvons conclure d'après l'analyse qui précède que :

- Le rapprochement que nous avons fait (**An.13**) entre les 10 items de l'échelle de Rosenberg et les 10 variables que nous avons extraites du questionnaire de l'enquête est validé après confirmation de l'existence de relations entre les variables en question (pour toutes les modalités qu'elles peuvent avoir) et l'estime de soi (à travers la variable calculée « TOTAL Estime de Soi »).
- Si nous nous basons sur l'échelle de Rosenberg, la variable « TOTAL Estime de Soi » suit une loi normale et son analyse statistique nous permet de dire que dans l'échantillon étudié (506 apprenants), l'élément de l'estime de soi s'avère incohérent en termes de résultat relevé à l'issue de la FP des jeunes, puisqu'environ deux tiers (2/3) de l'effectif enquêté a une estime de soi faible ou très faible. Et en comptabilisant avec ce nombre ceux qui ont une estime de soi moyenne, le taux s'élève à 87%, soit 13% seulement avec une estime de soi forte.
- Vu la relation que nous venons de confirmer entre certaines variables qui n'ont pas été prises en compte par Rosenberg et l'estime de soi, nous avons jugé opportun d'étudier leur effet sur celle-ci pour mieux évaluer la cohérence de l'estime de soi dans le modèle de compétence. C'est l'objet du travail qui suit.

### **VIII.1.1.1.b. Analyse des variables choisies et de leur effet sur la variable résultante « SecondTOTestimeSoi »**

En nous appuyant sur la dernière remarque citée ci-dessus, nous avons pensé à une seconde méthode de calcul de l'estime de soi, qui prend en considération, outre les items de Rosenberg, des variables que nous avons prévues dans le questionnaire d'enquête. Pour les nouvelles variables considérées (autres que celles de Rosenberg), nous n'avons tenu compte dans notre méthode que des modalités pour lesquelles il y a une relation avec la variable « TOTAL Estime de Soi » ce qui donne ce qui suit :

- Pour la variable « ProvenanceDuSentiment », les modalités prises en compte sont : JEUS, NCBAPT et FCAAPT avec les valeurs respectives 4, 3 et 1. Tout autre modalité a été comptée nulle.
- Pour la variable « MéthodePréféréeApprentissage », les modalités prises en compte sont : MPAEFPN et MPACACS avec les valeurs respectives 4 et 2. Tout autre modalité a été comptée nulle.
- Pour la variable « ValorisationEtReconnaissanceF », les modalités prises en compte sont : VRAPE, VRRCE et VRCDP avec les valeurs respectives 4, 3 et 1. Tout autre modalité a été comptée nulle.
- Pour la variable « RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui », les modalités prises en compte sont : ACPUMEE, IREFUS et CCRF avec les valeurs respectives 4, 3 et 1. Tout autre modalité a été comptée nulle.
- Pour la variable « EstimationDroitErreur », les modalités prises en compte sont : 1, 2, 3 et 4.
- Pour la variable « EstimationAttractiviteSupportMethodologie », les modalités prises en compte sont : 1, 2, 3 et 4.
- Pour la variable « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire », les modalités prises en compte sont : 1, 3 et 4.

Nous avons alors prévu une variable « SecondTotEstimeSoi » qui était le total corrigé du total obtenu par l'échelle de Rosenberg. Les totaux obtenus ont été notés sur 68 puisqu'il y avait sept nouvelles variables prises en compte par rapport à Rosenberg.

#### ***Analyse statistique de la variable « SecondTOTestimeSoi »***

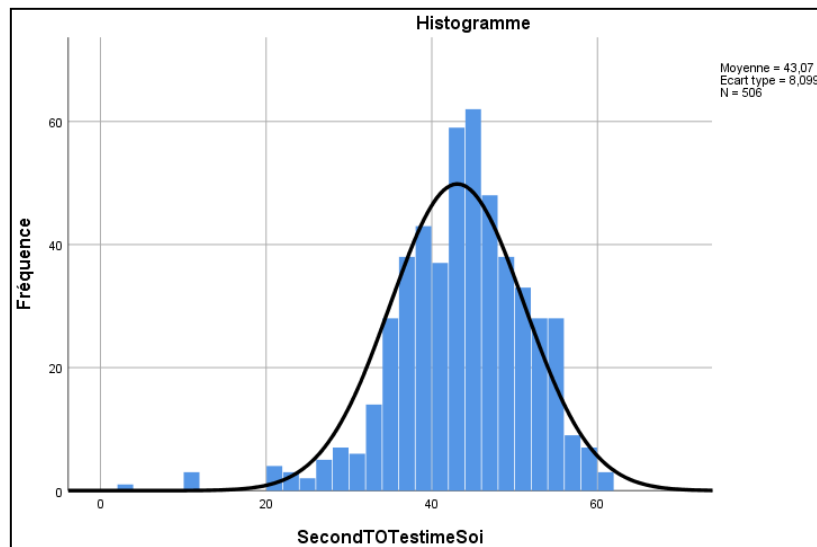
Dans l'échelle de Rosenberg, l'estime de soi est jugée « moyenne » lorsque sa valeur est supérieure à 30, c'est-à-dire aux deux tiers (2/3) de la valeur maximale (40). En procédant par analogie dans l'interprétation de la nouvelle valeur de l'estime de soi donnée par la variable « SecondTOTestimeSoi » dont la valeur maximale possible est 68, nous pouvons considérer que l'estime de soi est moyenne lorsque sa valeur est supérieure aux 2/3 de la valeur maximale (68) soit strictement supérieure à 45.

<b>Statistiques</b>		
SecondTOTestimeSoi		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		43,07
Médiane		44,00
Mode		44
Ecart type		8,099

**Tableau VIII.12. Caractéristiques statistiques de la variable « SecondTOTestimeSoi ».**

D'après le tableau (**Tab. VIII.12**) obtenu avec le logiciel SPSS, le test de la variable « SecondTOTestimeSoi » est valide pour les 506 apprenants enquêtés. La moyenne de l'échantillon : 43,07, est presque égale à la médiane et au mode, donc la distribution par rapport

à la variable « SecondTOTestimeSoi » est quasi-normale comme le montre la figure (Fig. VIII.6).



**Fig. VIII.6. Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « SecondTOTestimeSoi ».**

D'après le tableau (Tab. VIII.13) et la figure (Fig. VIII.6), nous constatons que les valeurs strictement supérieures à 45, c'est-à-dire pour ceux qui possèdent au moins une estime de soi considérée comme moyenne, sont au nombre de 194, ce qui représente environ **38%** de l'effectif total enquêté.

Pour des raisons de simplification, nous ne nous occupons pas des valeurs inférieures à 46. De même, ne nous faisons pas la distinction entre les apprenants ayant une estime de soi forte et ceux qui ont une estime de soi moyenne car les premiers sont minoritaires (3,75% ont une estime de soi >56). En outre, ce qui nous intéresse est de comparer la population dont la variable « SecondTOTestimeSoi » est moyenne, avec celle dont la valeur « TOTAL Estime de Soi » est moyenne.

Ainsi, le taux de **38%** de la valeur moyenne de la variable « SecondTOTestimeSoi » calculée selon notre barème est proche du taux de **27%** de la valeur moyenne de la variable « TOTAL Estime de Soi » calculée selon le barème de Rosenberg. La moyenne arithmétique des deux taux est approximée à 33% soit le tiers de l'effectif étudié.

Nous pouvons déduire de cette dernière comparaison entre les taux des valeurs moyennes des deux variables « TOTAL Estime de Soi » et « SecondTOTestimeSoi » que, quelle que soit l'échelle adoptée pour le calcul de la valeur de l'estime de soi (barème de Rosenberg ou le nôtre), l'estime de soi d'environ un tiers des apprenants de la FP dans notre échantillon est moyenne. Cette proportion est très faible surtout lorsque nous y ajoutons les proportions d'apprenants ayant une estime de soi faible et très faible. Ceci nous permet de confirmer que l'élément constitutif « estime de soi » dans le modèle de compétence actuel appliqué dans les CFP en Tunisie est incohérent. Nous verrons ultérieurement ce qu'entraîne cette incohérence.

SecondTOTestimeSoi						
		Fréquence	Pourcentage			
Valide				Valide		
	3	1	,2		40	2,8
	10	2	,4		41	4,5
	11	1	,2		42	6,5
	20	4	,8		43	5,1
	22	2	,4		44	7,3
	23	1	,2		45	4,9
	24	1	,2		46	5,5
	25	1	,2		47	4,0
	26	3	,6		48	3,2
	27	2	,4		49	4,3
	28	4	,8		50	3,2
	29	3	,6		51	3,4
	30	4	,8		52	3,4
	31	2	,4		53	2,2
	32	6	1,2		54	3,0
	33	8	1,6		55	2,6
	34	15	3,0		56	1,4
	35	13	2,6		57	,4
	36	20	4,0		58	,8
	37	18	3,6		59	,6
	38	21	4,2		60	,4
	39	22	4,3		61	,2
				Total	506	100,0

**Tableau VIII.13. Modalités de la variable « SecondTOTestimeSoi » par effectif d'apprenants et pourcentages.**

#### **VIII.1.1.1.c. Croisement des variables qualitatives**

Après avoir analysé l'influence de chacune des variables relatives à l'estime de soi, nous avons analysé la relation entre deux d'entre elles. Il s'agit des deux variables qualitatives « OriginSentimentEtrange » et « ManiereValoReconFormActuelle ». Avec le test qui suit, nous avons cherché à voir si l'origine du sentiment de l'apprenant de ne pas être à sa place dans une formation est en relation ou non avec ce qu'il pense de la valorisation et de la reconnaissance de sa formation.

D'après le tableau récapitulatif du test Khi-carré (**Tab. VIII.14**), la valeur de signification est zéro, donc nous concluons qu'il existe bien une relation entre les deux variables « OriginSentimentEtrange » et « ManiereValoReconFormActuelle ».

Tests du Khi-carré			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	896,916 <sup>a</sup>	285	,000
Rapport de vraisemblance	206,529	285	1,000
N d'observations valides	506		
a. 297 cellules (92,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.			

**Tableau VIII.14. Test du Khi-carré relatif aux variables « OriginSentimentEtrange » et « ManiereValoReconFormActuelle »**

Tests du Khi-carré			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	425,436 <sup>a</sup>	465	,906
Rapport de vraisemblance	282,476	465	1,000
N d'observations valides	506		
a. 491 cellules (95,9%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.			

**Tableau VIII.15. Test du Khi-carré relatif aux variables « OriginSentimentEtrange » et « MethoPrefereApprentissage ».**

Par contre, dans le tableau (**Tab. VIII.15**) qui montre le résultat du test Khi-carré relatif aux variables « OriginSentimentEtrange » et « MethoPrefereApprentissage », la valeur de signification est supérieure à 0,05, donc nous concluons qu'il n'y a pas de relation entre ces deux variables

#### **VIII.1.1.1.d. Corrélation des variables quantitatives**

Pour les variables quantitatives, comme les variables « EstimationDroitErreur » et « Compensation »<sup>352</sup> qui ont toutes les deux des distributions normales et dont les valeurs de signification "*p*" par rapport à la variable « TOTAL Estime de Soi » sont toutes inférieures à 0,05. Donc, nous avons appliqué le test de Bravais Pearson dont les résultats figurent au tableau ci-dessous (**Tab. VIII.16**).

D'après le tableau (**Tab. VIII.16**), la valeur de corrélation "*r*" est égale à 0,142 et la valeur de signification "*p*" est égale à 0,002, ce qui nous permet de déduire que le test est significatif et les deux variables « EstimationDroit-Erreur » et « Compensation » sont faiblement corrélées.

<sup>352</sup> Le choix des deux variables parmi celles prises en compte par Rosenberg uniquement, ou parmi celles que nous avons rajoutées dans notre méthode de calcul de l'estime de soi ou bien une de chaque famille, ne change rien à la nature des résultats obtenus en termes de significativité et de corrélation.



Corrélations		
		Compensation
EstimationDroitErreur	Corrélation de Pearson	,142**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	475
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		

**Tableau VIII.16. Test de Bravais Pearson analysant la corrélation entre les variables « EstimationDroitErreur » et « Compensation ».**

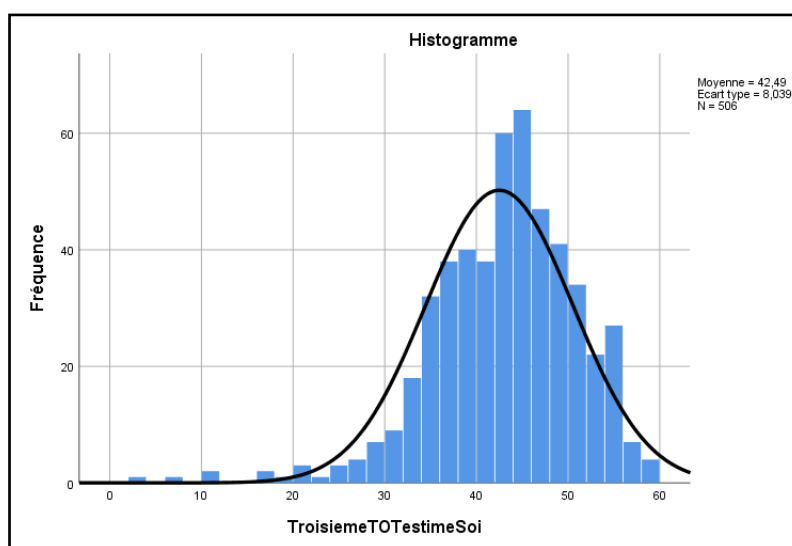
À partir des trois exemples traités ci-dessus, nous concluons que :

- Pour les variables qualitatives dont dépend l'estime de soi, nous en avons trouvé qui sont en relation entre elles comme les variables « OriginSentimentEtrange » et « ManiereValoReconFormActuelle » ou « OriginSentimentEtrange » et « RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui », ce qui confirme la pertinence qu'il y a à les prendre en considération dans la mesure de l'estime de soi ;
- Et nous en avons trouvé qui sont sans relation entre elles comme les variables « OriginSentimentEtrange » et « MethoPrefereApprentissage ». Ceci est dû à la significativité ( $p > 0,05$ ) de la dernière (voir **Tab. VIII.4**). Donc, il est judicieux de ne pas tenir compte de la variable « MethoPrefereApprentissage » dans le calcul de l'estime de soi. La même remarque s'applique à la variable « MethoSuiwieActuelle » et aux autres variables qualitatives non prises en considération<sup>353</sup>. Nous avons alors révisé la résultante de l'estime de soi en introduisant une autre variable « TroisiemeTOTestimeSOI » calculée sur la base des mêmes variables de « SecondTOTestimeSoi » sauf la variable « MethoPrefereApprentissage ». Ce qui a donné un total qui passe de 68 à 64 et une estimation de l'estime de soi "moyenne" dans la fourchette (43, 52). L'analyse statistique de la nouvelle variable résultante « TroisiemeTOTestimeSOI » est présentée dans le tableau (**Tab. VIII.17**) et la figure (**Fig. VIII.7**). Le test de la variable est valide pour les 506 apprenants enquêtés. La moyenne de l'échantillon devient 42,49, presque égale à la médiane et au mode. Donc la distribution par rapport à la variable « TroisiemeTOTestimeSOI » est quasi-normale. En analysant le tableau des valeurs prises par la variable en question, nous trouvons que le taux de l'effectif des apprenants possédant une estime de soi jugée "moyenne" passe de 38% (pour la variable « SecondTOTestimeSoi ») à 44,7% et celui ayant une valeur jugée forte passe de 3,75% à 9,1%. Le reste de l'effectif, soit 46,2%, a une estime de soi jugée faible ou très faible. Ce résultat relatif à la valeur corrigée de l'estime de soi par la variable « TroisiemeTOTestimeSOI » confirme la non cohérence de l'élément « estime de soi » dans la composante « conation », déjà soulevée par les variables « TOTAL Estime de Soi » et « SecondTOTestimeSoi ».

<sup>353</sup> Les variables qualitatives qui n'ont été prises en considération ni par Rosenberg ni par nous dans le calcul de l'estime de soi sont : UtiliteForm, Transfert, AideAcquisition, FreinAcquisition, QualifSascolarite, SentimentDsForm, AmbianceApprentissage, OriginesRisquDifficultesFormActuelle, ConsideraSonChoixParAutrui, AptitudeFaireComptesRendus, outre deux variables « MethoPrefereApprentissage » et « MethoSuiwieActuelle » dont nous venons de montrer la non relation avec la variable « OriginSentimentEtrange ».

Statistiques		
TroisiemeTOTestimeSoi		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		42,49
Médiane		43,00
Mode		44
Ecart type		8,039

**Tableau VIII.17. Caractéristiques statistiques de la variable « TroisiemeTOTestimeSoi ».**



**Fig. VIII.7. Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TroisiemeTOTestimeSoi ».**

- Pour les variables quantitatives dont dépend l'estime de soi, nous avons trouvé qu'elles sont corrélées comme les variables « EstimationDroitErreur » et « Compensation ».

Ces dernières déductions sur les variables qualitatives et quantitatives dont dépend l'estime de soi, qu'elle soit mesurée par l'échelle de Rosenberg (TOTAL Estime de Soi) ou par notre méthode selon la variable (SecondTOTestimeSoi) ou bien la variable (TroisiemeTOTestimeSoi), confirment que, si dans le calcul de l'estime de soi, nous tenons compte seulement des variables quantitatives dont les distributions suivent une loi normale, l'analyse statistique menée est fiable. De plus, la prise en compte de variables additionnelles à celles des items de Rosenberg, apporte plus de finesse quant à la compréhension du phénomène de génération de l'estime de soi. En effet, en passant de la méthode de Rosenberg à la nôtre par le calcul des résultantes obtenues des variables (SecondTOTestimeSoi) et (TroisiemeTOTestimeSoi), nous avons conclu qu'entre 1/3 et 2/5 des enquêtés ont une estime de soi jugée moyenne par les différentes échelles comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessous (**Tab. VIII.18**) et que les taux respectifs de l'effectif ayant une estime de soi située entre "moyenne" et "très faible" sont très comparables (89%, 96,25% et 90,9%). Ce qui nous permet de confirmer l'incohérence de l'élément « estime de soi » dans la composante « conation » du modèle de compétence.

Variable de calcul de l'estime de soi	TOTAL Estime de Soi	SecondTOTestimeSoi			TroisiemeTOTestimeSoi	
Items à prendre en considération Dans chaque variable de calcul de l'estime de soi	Adéquation	Adéquation	OriginSentimentEtrange		Adéquation	OriginSentimentEtrange
	Confiance	Confiance	MethoPrefereApprentissage		Confiance	ManiereValoReconFormActuelle
	Partage	Partage	ManiereValoReconFormActuelle		Partage	RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui
	Rythme	Rythme	RaisonSuiviFormationSoiEtAutrui		Rythme	DroitErreur
	Adulte	Adulte	DroitErreur		Adulte	ValAttractiviteSM
	Plaisir	Plaisir	ValAttractiviteSM		Plaisir	ValSeRappeler
	Intégration	Intégration	ValSeRappeler		Intégration	
	Stress	Stress			Stress	
	Mmanoeuvre	Mmanoeuvre			Mmanoeuvre	
	Taux calculé (E.S "moyenne")	27%	38%			44,7%
Taux calculé (E.S "faible" ou "très faible")	62%	58,25%			46,2%	
Total des taux (E.S "moyenne", "faible" et "très faible")	89%	96,25%			90,9%	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- (E.S "moyenne") : Taux calculé de l'effectif ayant une estime de soi jugée "moyenne".</li> <li>- (E.S "faible" ou "très faible") : Taux calculé de l'effectif ayant une estime de soi jugée "faible" ou "très faible".</li> </ul>						

**Tableau VIII.18. Récapitulatif des variables prises en compte dans la mesure de l'estime de soi selon les trois résultantes « TOTAL Estime de Soi » (10 items), « SecondTOTestimeSoi » (17 items) et « TroisiemeTOTestimeSoi » (16 items) et taux des effectifs concernés.**

#### **VIII.1.1.1.e. Utilisation de la méthode d'analyse en composantes principales (ACP)**

Dans les paragraphes précédents, bien que nous ayons abouti à un résultat concret par rapport à l'élément investigué « estime de soi », nous avons constaté une légère différence d'interprétation sur l'effectif des apprenants enquêtés. Cette différence apparait au niveau de la détermination exacte des variables (items ou facteurs) qui agissent sur l'estime de soi parmi l'ensemble des variables qui figurent dans la catégorie des variables qui lui sont liées, composée de huit sous-catégories qui contiennent en tout 28 variables (qualitatives et quantitatives). En effet, nous avons pris en compte 10, puis 17 et enfin 16 variables (ou items) selon la méthode de calcul utilisée définie respectivement par les variables résultantes « TOTAL Estime de Soi », « SecondTOTestimeSoi » et « TroisiemeTOTestimeSoi ».

Matrice des composantes <sup>a</sup>							
	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
DegréDadéquation	,686	-,011	-,016	-,161	-,279	,040	-,063
DegréUtilité	,658	-,006	,083	-,090	-,190	,035	-,114
Plaisir	,643	-,006	-,068	,087	-,229	-,178	-,037
QualitéTransfert	,588	-,126	-,118	-,254	-,073	,228	-,160
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,569	-,147	-,312	-,193	-,103	,018	,075
Adulte	,565	-,169	-,085	,319	,218	-,028	,159
ExistenceBambiance	,556	,086	-,363	,036	,057	,198	,214
Rythme	,549	-,234	,177	-,019	-,002	,031	-,219
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,497	,085	,112	,112	,326	,111	-,234
Compensation	,468	-,351	,052	,099	-,275	-,320	,125
DegréDeConfianceEnSoi	,452	,162	,313	-,069	,367	-,116	-,123
Intégration	,431	-,017	-,046	,394	,354	-,076	,131
FaireDesComptesRendus	,221	,599	,112	,063	,214	-,198	-,195
EstimationDroitErreur	,128	-,522	,320	,292	,257	,194	-,001
Stress	,338	,475	,159	,082	-,244	-,247	,129
JugementScoAntérieure	,147	,367	-,301	-,203	,252	,338	,329
Mmanoeuvre	,245	,122	-,458	-,051	,213	-,337	-,148
ValSentiment	,322	,117	,412	-,395	,040	,405	,022
DegréPartage	-,013	,109	-,251	,556	-,233	,441	-,038
ValSuiviForm	,239	,219	,411	,140	-,162	-,021	,620
ValValorisationForm	-,017	-,374	-,090	-,370	,310	-,203	,399
a. sept composantes extraites.							

**Tableau VIII.19. Matrice des composantes obtenues par SPSS pour les 21 variables analysées par la méthode ACP.**

Dans ce qui suit, nous allons figurer l'analyse en faisant appel à la méthode d'analyse en composantes principales (ACP) qui est une méthode utilisée en statistique. Elle consiste à transformer des variables liées entre elles (corrélées) en nouvelles variables décorrélées les unes des autres, nommées composantes principales ou axes principaux ou bien facteurs principaux. Elle permet au praticien de réduire le nombre de variables analysées et de rendre l'information moins redondante. Elle nous a permis, à partir des variables numériques parmi l'ensemble des 28 variables susmentionnées<sup>354</sup>, d'extraire les composantes principales c'est-à-dire, dans notre cas, de regrouper les variables selon les facteurs (composantes) les plus déterminants dans le calcul de l'estime de soi.

<sup>354</sup> Nous avons introduit des variables numériques représentant les mêmes variables qualitatives ordinales remplacées, et ce, pour les besoins de l'utilisation de la méthode ACP. Seules les variables qualitatives nominales n'ont pas été prises en compte, et nous l'avons justifié par le test des tableaux croisés.

Le travail statistique complet figure dans les annexes (**An.14** et **An.15**). Dans la première (**An.14**), nous avons pris toutes les variables numériques de la catégorie relative à l'estime de soi dans notre fichier de données, ce qui a réduit le travail à 21 variables dont la matrice des composantes, fournie dans les états de sortie de SPSS, est présentée au tableau (**Tab. VIII.19**) que nous interprétons, avec les autres résultats (matrice de corrélation, qualités de représentation et variance totale expliquée) figurant en annexe (**An.14**), comme suit.

D'après le tableau (**Tab. VIII.19**) présentant la matrice des composantes suite à l'analyse des 21 variables relatives à l'estime de soi par la méthode ACP, et après confrontation des résultats de rotation de la matrice, on voit que l'on peut regrouper les 21 variables en sept composantes comme suit :

- La 1<sup>ère</sup> composante comprend les sept variables (DegréDadéquation, DegréUtilité, Plaisir, QualitéTransfert, EstimationAttractiviteSupportMethodologie, Rythme et Compensation) ;
- La 2<sup>ème</sup> composante comprend les trois variables (EstimationDroitErreur, Intégration et Adulte) ;
- La 3<sup>ème</sup> composante comprend les trois variables (FaireDesComptesRendus, DegréDeConfianceEnSoi et EstimationCapaciteSeRappelerMemoire) ;
- La 4<sup>ème</sup> composante comprend les deux variables (JugementScoAntérieure et ExistenceBambiance) ;
- La 5<sup>ème</sup> composante comprend les deux variables (ValSuiviForm et Stress) ;
- La 6<sup>ème</sup> composante comprend les deux variables (DegréPartage et ValValorisationForm) ;
- La 7<sup>ème</sup> composante comprend les deux variables (ValSentiment et Mmanoeuvre).

Nous nous trouvons avec ces sept composantes devant trois résultats importants :

- Primo, les 10 variables que nous avons rapprochées de celles de Rosenberg figurent dans six parmi les sept composantes extraites par la méthode ACP, ce qui confirme d'une part la pertinence de notre rapprochement et d'autre part la cohérence du test de Rosenberg.
- Secundo, bien qu'il soit cohérent, le test de Rosenberg et plus particulièrement son échelle d'évaluation de l'estime de soi peut être complété, dans le cas des apprenants de la FP, par d'autres variables. Nous avons cité six variables additionnelles quand nous avons ci-avant, introduit la résultante « TroisiemeTOTestimeSoi » et nous le confirmons ici, suite aux résultats de l'ACP, puisque hormis la 4<sup>ème</sup> composante, une des six variables additionnelles figure dans chaque composante.
- Tertio, nous aurions pu obtenir la relation entre les deux variables (JugementScoAntérieure et ExistenceBambiance) constituant la 4<sup>ème</sup> composante avec l'estime de soi, si nous les avons prises en compte dans notre travail sur les tableaux croisés et la définition des résultantes « SecondTOTestimeSoi » et « TroisiemeTOTestimeSoi ». Mais ceci n'a pas influencé les interprétations que nous avons faites car, d'une part, nous avons justifié nos choix à chacune des étapes de l'analyse, et d'autre part, nous avons jugé avant de conclure sur l'élément « estime de soi », qu'il était important de voir quels sont les trois facteurs (axes) déterminants selon l'ACP, dans la mesure de cet élément. Pour cela, nous sommes passé d'un regroupement en sept composantes à un regroupement en trois.

Rotation de la matrice des composantes <sup>a</sup>			
	Composante		
	1	2	3
DegréDadéquation	,654	,205	,030
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,629	-,100	,192
Plaisir	,620	,166	,074
QualitéTransfert	,611	,029	,045
DegréUtilité	,611	,254	-,050
Adulte	,596	,005	-,007
ExistenceBambiance	,558	,048	,365
Rythme	,557	,094	-,260
Compensation	,534	-,091	-,226
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,428	,288	-,027
Intégration	,420	,101	,043
FaireDesComptesRendus	,021	,595	,255
Stress	,159	,563	,151
ValSuiviForm	,099	,471	-,206
DegréDeConfianceEnSoi	,332	,443	-,151
ValSentiment	,206	,419	-,262
ValValorisationForm	,104	-,344	-,139
EstimationDroitErreur	,219	-,187	-,555
JugementScoAntérieure	,083	,166	,461
Mmanoeuvre	,269	-,077	,454
DegréPartage	-,003	-,057	,268
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.			
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser. <sup>a</sup>			
a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.			

**Tableau VIII.20. Rotation de la matrice des composantes obtenues par SPSS pour les 21 variables analysées par la méthode ACP.**

C'est dans l'annexe (An.15) que figure le détail de ce travail. Nous nous limitons ici à en présenter les principaux résultats. D'abord, d'après la variance totale expliquée, nous constatons que trois composantes ne peuvent couvrir qu'environ 33% de l'ensemble des informations statistiques de la distribution, c.à.d. 20% de moins par rapport à la couverture par sept composantes.

La rotation de la matrice des composantes (**Tab. VIII.20**), donne la répartition des variables par composante comme suit :

- La 1<sup>ère</sup> composante comprend les 11 variables (surlignées en jaune) (DegréDadéquation, EstimationAttractiviteSupportMethodologie, Plaisir, QualitéTransfert, DegréUtilité, Adulte, ExistenceBambiance, Rythme, Compensation, EstimationCapaciteSeRappelerMemoire et Intégration) ; six font partie des variables de Rosenberg et deux sont additionnelles.
- La 2<sup>ème</sup> composante comprend les six variables (surlignées en vert) (FaireDesComptesRendus, Stress, ValSuiviForm, DegréDeConfianceEnSoi, ValSentiment et ValValorisationForm) ; deux font partie des variables de Rosenberg et trois sont additionnelles.
- La 3<sup>ème</sup> composante comprend les quatre variables (surlignées en bleu) (EstimationDroitErreur, JugementScoAntérieure, Mmanoeuvre et DegréPartage) ; deux font partie des variables de Rosenberg et une est additionnelle.

Donc, nous retrouvons les 10 variables de Rosenberg réparties sur les trois composantes, ainsi que nos six variables additionnelles. Les cinq autres variables sont spécifiques à l'apprentissage et auraient pu être prises en considération dans le calcul de l'estime de soi, particulièrement dans le contexte de la formation professionnelle.

Enfin, nous pouvons qualifier les trois composantes selon les variables qu'elles contiennent comme suit :

- La 1<sup>ère</sup> composante est liée aux attentes de l'apprenant dans son environnement de formation ;
- La 2<sup>ème</sup> composante est liée à la psychologie cognitive<sup>355</sup> de l'apprenant ;
- La 3<sup>ème</sup> composante est liée à l'estimation de ses compétences personnelles.

Nous reviendrons dans la section des discussions et interprétations finales des résultats relatifs au modèle de compétence, sur la finalisation des composantes à préconiser pour l'estime de soi après avoir analysé les interrelations avec les autres éléments investigués. Nous passons maintenant à la sous-composante « prise de décision » qui va nous renseigner en grande partie sur la composante « cognition et comportement » du modèle de compétence.

### **VIII.1.1.2. Résultats relatifs à la sous-composante « prise de décision »**

L'élément « prise de décision » est capital pour déterminer le fonctionnement et l'importance de la composante « cognition et comportement ». Nous l'avons traité sur la base des quatre variables "PDEC1ChoixProchSpecialite", "PDEC2ChoixEntrepriseStage", "PDEC3ChoixEtablis sementEtudes" et "PDEC4ChoixMetier" qui correspondent respectivement aux questions suivantes du questionnaire, pour lesquelles une ou plusieurs réponses étaient possibles :

- Si je devais choisir quelle spécialité après la formation que je suis en train de suivre...
- Si je devais choisir entre deux entreprises pour faire un stage...
- Si je devais choisir entre deux établissements pour continuer mes études...
- Si je devais choisir entre deux métiers qui me plaisent autant l'un que l'autre...

---

<sup>355</sup> La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception, l'attention et depuis plus récemment les émotions, d'après le lien [https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie\\_cognitive](https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_cognitive) consulté le 20 septembre 2021.

Vu que ces variables étaient qualitatives (nominales) à quatre modalités de réponses, nous leur avons fait subir une analyse par tableaux croisés en utilisant le test Khi-carré. Et puisque nous avons déjà l'information sur l'auto-évaluation de l'apprenant enquêté sur la prise de décision à partir de la variable dépendante « ESENT7PriseDecisions » visée par la question : Pouvez-vous prendre des décisions ?, nous avons croisé les quatre premières variables entre elles et avec la dernière. Le résultat qui figure dans les tableaux de SPSS en annexes (An.16), montre que la valeur de signification "p" pour tous les croisements effectués est partout égale à 0, ce qui veut dire que chacune des quatre variables relatives aux choix de la spécialité, de l'entreprise de stage, de l'établissement de formation, du futur métier, a un effet sur la prise de décision. Restait à savoir quel était l'ampleur de cette influence et comment on pouvait mesurer la capacité de prise de décision à partir des quatre items concernés.

En nous inspirant des deux échelles « D » et « ED » utilisées par les chercheurs togolais déjà nommés (Kodzo, K., Essotahani, B., Agbéméfa, G. 2006)<sup>356</sup> ainsi que de la littérature sur les processus et la psychologie de prise de décision (Équipe PE-SPO<sup>357</sup>, 2017), nous avons adopté un barème qui donne un point à chaque réponse choisie. Ensuite, nous avons ajouté au score relatif à chaque question respectivement 0, 1, 2, 3 ou 4 si les réponses de l'apprenant enquêté ne correspondaient à aucune, une, deux, trois ou quatre modalités indiquées dans une fiche de correction figurant en annexe (An.17).

Ce travail de conversion des variables qualitatives liées à la prise de décision en variables numériques selon le barème de notation susmentionné, nous a permis d'appliquer la méthode ACP à l'élément « prise de décision », comme nous l'avons fait pour l'élément « estime de soi ». Les variables numériques prises en considération ont été CorrectPDEC1, CorrectPDEC2, CorrectPDEC3, CorrectPDEC4 et la variable résultante « TOTpriseDecision ». Pour cette dernière variable, nous commençons par présenter les caractéristiques statistiques qui ont permis de confirmer la validité des tests et leur sensibilité.

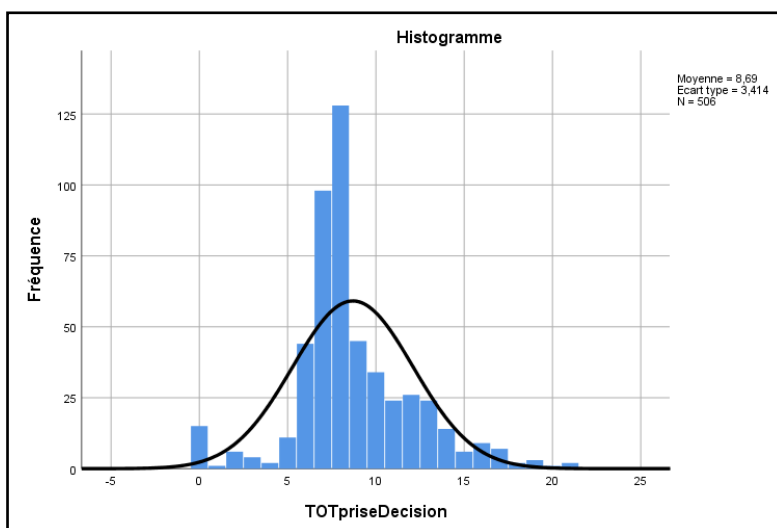
Statistiques		
TOTpriseDecision		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		8,69
Médiane		8,00
Mode		8
Ecart type		3,414

**Tableau VIII.21. Caractéristiques statistiques de la variable « TOTpriseDecision ».**

<sup>356</sup> Dans l'étude du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) au Togo, les chercheurs ont utilisé les sigles « D » pour désigner la prise de décision et « ED » pour désigner l'efficacité de la décision.

<sup>357</sup> Document préparé par l'équipe PE-SPO du Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke.





**Fig. VIII.8. Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TOTpriseDecision ».**

D'après le tableau (**Tab. VIII.21**) et la figure (**Fig. VIII.8**), la distribution relative à la variable « TOTpriseDecision » est quasi-normale. Les valeurs du mode et de la médiane, égales à 8, sont très proches de la moyenne qui est égale à 8,69. Cette dernière valeur est très faible par rapport au total du score qui est de 28. Donc, il est clair que la capacité de prise de décision chez la population enquêtée est faible.

Nous sommes revenu sur ce qui influence cette capacité en employant la méthode ACP. D'après la matrice de corrélation (**Tab. VIII.22**), le tableau de variance totale expliquée (**Tab. VIII.23**) et la matrice des composantes (**Tab. VIII.24**), il s'avère que la prise de décision est influencée par une seule composante principale qui renferme des items relatifs à la capacité de choix de sa spécialité de formation, l'établissement de formation, l'entreprise où a lieu le stage et le futur métier envisagé. Cette composante représente d'après la variance totale expliquée environ 60% de l'information sur la prise de décision. Le coefficient de corrélation de chacune des quatre variables avec la composante principale extraite (composante 1) varie entre 0,6 et 0,8, ce qui confirme outre la validité du test (c'est-à-dire du questionnaire), la forte corrélation de chaque item avec les quatre capacités de choix citées ci-dessus. Nous avons vérifié la fiabilité du test par le coefficient alpha de Cronbach que nous avons trouvé égal à 0,745 (**An.18**).

Matrice de corrélation					
		CorrectPDEC1	CorrectPDEC2	CorrectPDEC3	CorrectPDEC4
Corrélation	CorrectPDEC1	1,000	,372	,348	,310
	CorrectPDEC2	,372	1,000	,507	,492
	CorrectPDEC3	,348	,507	1,000	,529
	CorrectPDEC4	,310	,492	,529	1,000

**Tableau VIII.22. Matrice de corrélation obtenue par SPSS pour les 4 variables analysées par la méthode ACP.**

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2,292	57,312	57,312	2,292	57,312	57,312
2	,735	18,366	75,678			
3	,504	12,611	88,289			
4	,468	11,711	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

**Tableau VIII.23. Variance totale expliquée obtenue par SPSS pour les quatre variables analysées par la méthode ACP**

Matrice des composantes <sup>a</sup>	
	Composante
	1
CorrectPDEC3	,803
CorrectPDEC2	,795
CorrectPDEC4	,784
CorrectPDEC1	,633

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

**Tableau VIII.24. Matrice des composantes obtenues par SPSS pour les 4 variables analysées par la méthode ACP.**

Enfin, une fois précisés les facteurs qui influencent la prise de décision chez un apprenant de la FP, nous les avons résumés en une composante principale portant sur la capacité de l'apprenant à choisir sa spécialité de formation, son établissement de formation, son entreprise de stage et son futur métier.

Nous avons toutefois souligné la faiblesse de cette capacité de prise de décision, puisque lorsque nous l'avons confrontée à la variable ESENT7 correspondant à la question « Pouvez-vous prendre des décisions ? », nous avons trouvé que 283 apprenants (55,93%) avaient répondu : « Je prends des décisions rapidement si c'est nécessaire et habituellement tout va bien, en particulier pour faire une activité professionnelle. » et 183 (36,17%) : « Je peux si j'ai beaucoup de temps pour le faire. Lorsque je dois prendre une décision rapidement, je pense souvent plus tard que ce n'était pas la bonne décision. ». Le reste soit n'avait pas répondu (39 apprenants, 7,7%) soit hésitait entre les deux réponses (un apprenant, 0,2%). Donc, il apparaît que même si leur capacité de prise de décision est faible, environ la moitié des apprenants enquêtés ont un net penchant pour ce comportement, qu'il soit couronné ou non de succès. En outre, pour plus d'un tiers d'entre eux, il semble que la faible capacité de prise de décision soit essentiellement due au manque d'optimisation du temps nécessaire à la mise en œuvre d'une décision ainsi qu'à la faible confiance en soi pour le faire. Ceci renvoie à l'interrelation des sous-composantes « estime de soi » et « prise de décision » sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

### **VIII.1.1.3. Résultats relatifs à la sous-composante « littératie et compétences professionnelles »**

Nous avons séparé l'étude des compétences professionnelles de celle de la littératie, car d'une part, chacun de ces éléments a ses spécificités, et, d'autre part, nous voulions garder une certaine cohérence avec l'étude qualitative faite auparavant dans le chapitre VII sur la littératie.

En réalité, les compétences investiguées dans notre questionnaire se répartissent entre compétences professionnelles ou de métier, compétences linguistiques ou communicationnelles et compétences numériques (liées aux TIC).

Nous nous focalisons ci-après sur les compétences professionnelles pour étudier par la suite les compétences numériques et les compétences liées à la littératie et la communication.

#### **VIII.1.1.3.a. Analyse et interprétations portant sur les « compétences professionnelles »**

Les items qui interviennent dans la première sous-composante « compétences professionnelles » de la dimension « cognition et comportement » sont représentés dans notre fichier par les variables suivantes :

- C.1aTempsCumuleActiviteProffleRemunereeAvantInscriAuCFP ;
- C.1bSecteurAuquelAppartientActiviteProfelleRemuneree ;
- C.1cQualifMetiersCorrespondantActiviteProffleRemuneree ;
- C.1dQualifTâchesCorrespondantActiviteProffleRemuneree ;
- C.1eTypeEmployeurCorrespondantActiviteProffleRemuneree ;
- D.7aFrequenceLectureManuelsCatalogueDsFormActuelle ;
- D.7bFrequenceLectureRapportsArticlesDsFormActuelle ;
- D.7cFrequenceLectureInstructionsNoteDsFormActuelle ;
- D.7dFrequenceLectureSchemasDiagrammesDsFormActuelle ;
- D.7eFrequenceLectureTableauxFeuillesCalculsDsFormActuelle.

Nous avons déjà traité la variable « confiance » associée à la question « Quand vous avez commencé cette formation, comment vous êtes-vous senti par rapport à vos capacités à acquérir les compétences ? », ce qui nous permet ici d'apprécier l'influence des variables susmentionnées sur le degré de confiance qu'elles induisent chez les apprenants. Nous en concluons que ce degré de confiance est en fait une manifestation du degré d'acquisition des compétences professionnelles. C'est pourquoi nous présentons ci-après les caractéristiques statistiques de la variable « confiance » avec les résultats de l'analyse par tableaux croisés des variables concernées.

Dans l'annexe (**An.19**), la distribution par rapport à la variable « confiance » est quasi-normale, les valeurs de la moyenne (3,45), de la médiane (4,00) et du mode (4,00) sont proches. Le tableau relatif à la répartition des effectifs par rapport au degré de confiance en soi allant de 1 à 4 (du « pas du tout confiant » jusqu'à « tout à fait confiant ») figurant en annexe (**An.19**), montre que 261 apprenants (51,6%) sont tout à fait confiants dans leur capacité à acquérir des compétences et 169 (33,4%) sont plutôt confiants. Ces derniers pourcentages semblent indiquer qu'en ce qui concerne les compétences professionnelles, les apprenants n'éprouvent pas de difficultés, ni de méfiance en ce qui concerne leur capacité à les acquérir. Pour le confirmer d'une manière absolue, ce qui nous a manqué, c'est d'avoir recueilli un score traduisant concrètement

l'acquisition des compétences professionnelles par les apprenants pour l'analyser minutieusement par le test ANOVA par rapport aux différentes variables en question.

Ceci ne nous a pas empêché de mener l'analyse par tableaux croisés faite chaque fois sur un couple de variables parmi celles citées ci-dessus (de C.1a à C.1e et de D.7a à D.7e) qui a montré que la valeur de Khi-carré est toujours égale à 0 d'où la confirmation de la corrélation entre les variables concernées. De même, pour voir l'influence des variables qualitatives appartenant à la famille (de C.1a à C.1e) sur la variable qualitative « ConfianceEnSoi », nous avons utilisé le test Khi-carré qui nous a donné les résultats détaillés fournis en annexe (**An.20**) et résumés par le fait que seul le test de la variable « ConfianceEnSoi » avec la variable « C.1aTempsCumuleActiviteProfilleRemunereeAvantInscriAuCFP » est significatif ( $p=0$ ). Avec les autres variables, il ne l'est pas ( $p>0,05$ ). Donc, la confiance en soi de l'apprenant n'est influencée que par le temps cumulé en activité professionnelle avant de s'inscrire au centre de formation pour la famille des variables (de C.1a à C.1e) qui correspondent respectivement à l'activité professionnelle exercée, au temps cumulé, au secteur auquel elle appartient, aux métiers qui lui sont associés, aux tâches qui lui sont correspondantes et au type d'employeur.

Cependant, le test Khi-carré nous a montré que toutes les variables appartenant à la famille (de D.7a à D.7e) qui correspondent respectivement à la fréquence de lecture dans sa période de formation des manuels et catalogues, rapports et articles, instructions et notes techniques, schémas et diagrammes et tableaux et feuilles de calculs, influencent la confiance en soi de l'apprenant quant à l'acquisition des compétences.

Pour conclure sur les « compétences professionnelles » avant d'aborder les deux autres catégories : « compétences numériques » et « compétences communicationnelles ou littératie », nous voyons que l'apprenant arrive au centre de FP avec une bonne confiance en soi, en particulier en ses capacités d'acquérir des compétences professionnelles, mais que son estime de soi, dont la confiance n'est qu'un élément parmi d'autres, est en général à un niveau bas. Par la suite, cette estime de soi peut encore se dégrader en fonction de l'évolution des trois facteurs déterminants dans le développement de l'estime de soi que nous avons déterminés par la méthode ACP : l'environnement de formation, le profil cognitif de l'apprenant et son estimation de ses compétences personnelles.

#### **VIII.1.1.3.b. Analyse et interprétations portant sur les « compétences numériques »**

En ce qui concerne l'élément « compétences numériques », nous avons extrait de notre fichier de données notamment les 10 variables suivantes analysées ci-après.

- A.16PeriodeFormTICavantFormationActuelle ;
- B.1cReceptionQuantiteInfoInternetReseauxSociaux ;
- D.1EnumerationAppareilsTICutilises ;
- D.2aUtilisationEmailsEtLeursFrequences ;
- D.2bUtilisationEcritsWordEtLeursFrequences ;
- D.2cUtilisationTableExcelEtLeursfrequences ;
- D.2dUtilisationRecherchesInternetEtLeursFrequences ;
- D.2eUtilisationConversationsChatEtLeursFrequences ;
- D.3EnumReseauxSociauxMoteursRechercheUtilisesSurInternet ;

- E.4AutoevalAptitudesTICEffetSurChancesAvoirEmploi.

Le domaine des compétences numériques est extrêmement vaste et évolutif, et, de surcroît, spécifique à chaque métier. Pour certaines professions, il constitue le cœur de métier. Ainsi les compétences numériques sont les compétences professionnelles qui représentent l'identité du métier pour les informaticiens, développeurs de programmes informatiques et techniciens de sécurité et réseaux informatiques. Pour d'autres métiers, les compétences numériques sont des compétences transversales, mais nécessaires pour l'exercice du métier, en particulier dans la société actuelle. Dans cette dernière configuration, les compétences numériques sont généralement réduites à des connaissances et habiletés dans le domaine des technologies de l'information et de la communication abrégées en TIC. Dans le tableau (**Tab. VII.4**) relatif à la répartition des apprenants dans les échantillons de la pré-enquête et de l'enquête définitive par genre, spécialité et centre de formation, nous relevons seulement cinq spécialités<sup>358</sup> parmi les 57 étudiées dont la dominante de formation est l'informatique, que ce soit dans le software ou le hardware. Donc, dans plus de 90% des spécialités de notre échantillon, les compétences numériques appartiennent à la catégorie des compétences transversales. Il n'empêche que leur acquisition par les apprenants devrait être complète. C'est pourquoi l'autoévaluation que fait l'enquêté de ses aptitudes en TIC et de leur effet sur ses chances de trouver un emploi (variable E.4) ainsi que sa formation antérieure dans le domaine (variable A.16), peuvent représenter ensemble un critère pour juger de son engagement dans l'acquisition des compétences numériques et sa capacité à s'en servir.

Outre cette dimension "d'engagement pour apprendre et de savoir-faire", nous avons également exploité la dimension "recherche de l'information" en termes de quantité (variable B.1c) et de qualité (types de réseaux et d'équipements) (variables D.1 et D.3), et la dimension "utilisation de l'information" à travers les variables D.2a, D.2b, D.2c, D.2d et D.2e.

Pour ces variables, nous avons prévu un score empirique sur la base des trois dimensions susmentionnées, le nombre et le poids de variables couvrant chaque dimension. La façon d'attribuer des points à chaque item est détaillée en annexe (**An.21**). Pour confirmer la sensibilité de notre test par rapport à la variable résultante mesurée « TOTestimationCompNum », la fiabilité du questionnaire relativement à cette dimension (les 10 questions concernées) et la validité du test, nous présentons maintenant les principaux résultats qui portent respectivement sur la courbe de Gauss, le coefficient alpha de Cronbach et la méthode ACP. Le détail de ce travail figure en annexes (**An.22, An.23 et An.24**).

Concernant, la normalité de la distribution (**An.22**), nous avons trouvé d'une part, que la courbe gaussienne enveloppait l'histogramme correspondant à la variable « TOTestimationCompNum », d'autre part que l'étude de la normalité de la variable concernée par rapport aux modalités de chacune des 10 variables dont elle était censée dépendre, montrait que la "p" de signification variait entre 0 et 0,02 ce qui confirme que les 10 variables sont en relation avec la variable « TOTestimationCompNum ».

Pour établir la fiabilité du test, nous avons utilisé le coefficient alpha de Cronbach (**An.23**) et l'avons trouvé égal à 0,856, ce qui est supérieur à 0,7, valeur à partir de laquelle la fiabilité est confirmée. Donc, notre test de mesure composé des 10 questions susmentionnées était fiable

---

<sup>358</sup> Les cinq spécialités sont TSIG, Assistante de direction, TStelecomOPinfo, TMMSI et TSdevSystIII.

pour mesurer l'estimation des capacités d'un apprenant à acquérir, utiliser et s'appropriier des compétences numériques.

Enfin, il était nécessaire de confirmer la validité de ces mesures et de voir quels étaient les principaux facteurs d'influence sur la variable « TOTestimationCompNum ». La première application de la méthode ACP sans fixer le nombre de facteurs recherché sur les 10 variables (**An.24**), a montré qu'elles pouvaient être réparties en deux composantes principales : la première comprenait les cinq variables ayant trait à l'internet (recherche et matériels), la seconde était liée à l'usage technique de l'outil informatique (Word, Excel, Emails, TIC et emplois). Cette décomposition en deux facteurs seulement provenait de la juxtaposition dans la seconde composante principale de diverses rubriques, à savoir l'utilisation technique de l'informatique, le background en TIC et l'appréciation de l'effet des TIC sur la chance de trouver un emploi. C'est ce qui nous avait amené à distinguer les trois dimensions présentées ci-dessus. Une seconde application de la méthode ACP avec fixation du nombre de facteurs recherchés à trois nous a fait retomber sur la catégorisation que nous avons initialement prévue. Et nous avons retrouvé (**An.24**) les trois composantes principales suivantes :

- 1<sup>ère</sup> composante : QuantiteInternetRS, ScoreMoteurs, ScoreMateriels, ScoreInternet et ScoreChat.
- 2<sup>ème</sup> composante : ScoreExcel, ScoreWord et ScoreEmails.
- 3<sup>ème</sup> composante : ScoreFanterieureTIC et EffetTICEmployabilité.

Les coefficients de corrélation entre chacune des variables avec la composante principale concernée confirment la validité de notre test. Nous pouvons en déduire que les trois dimensions principales ordonnées régissant une bonne estimation des capacités de l'apprenant vis-à-vis de l'acquisition des compétences numériques sont effectivement, la dimension "recherche de l'information en termes de quantité et de qualité", la dimension "utilisation technique de l'information" et la dimension "engagement pour apprendre et savoir-faire".

En revenant à notre modèle de compétence, et en nous basant sur le test dont nous venons de montrer la validité, sensibilité et fiabilité, nous trouvons d'après le barème fixé pour notre échelle de mesure que 174 apprenants (soit 34,39%) ont des capacités moyennes pour apprendre, rechercher, utiliser et s'appropriier les compétences numériques et 273 (soit 53,95%) ont des capacités jugées au moins bonnes. Donc, 88,34% des apprenants enquêtés ont de bonnes capacités d'acquisition et d'appropriation des compétences numériques, ce qui nous permet de conclure que l'élément « compétences numériques » est cohérent au sein du modèle actuel appliqué dans le dispositif de FP en Tunisie. Cette conclusion paraît venir à l'encontre de la première interprétation que nous avons faite suite à l'étude de l'exemple de Fethia (apprenante en BTP stylisme modélisme) puisque cette dernière avait éprouvé des difficultés concernant l'acquisition des compétences numériques (§VII.2.2.1.c). Nous justifions cette discordance par le fait que cette apprenante représente un cas exceptionnel comparé au profil général des apprenants du niveau BTP, en particulier à cause de son âge (45 ans) et de son statut familial (mariée et femme au foyer) qui ont entravé sa découverte des TIC (comme elle l'a expliqué d'ailleurs durant l'entretien). De plus, des trois dimensions qui influencent l'élément « compétences numériques », c'est la dimension "utilisation technique de l'information" qui l'emporte sur les deux autres dimensions dans la justification du faible niveau en TIC de Fethia. Mais, à la fin, tout ceci semble être compensé par son ambition et sa persévérance dans son parcours d'apprentissage.

### VIII.1.1.3.c. Analyse et interprétations sur la « littératie »

Nous tenons à rappeler d'abord que, par souci de simplification, nous avons intégré dans la sous-composante littératie, les compétences de communication dans les trois langues (arabe, français et anglais) ainsi que la numératie qui renvoie aux compétences de calculs mathématiques de base. Nous rappelons également que nous avons mené une étude qualitative sur la littératie, présentée au chapitre VII sur la base des entretiens semi-directifs réalisés avec sept apprenants. C'est pourquoi nous avons pris en considération ces différents éléments dans nos interprétations définitives.

Le traitement statistique, l'analyse des résultats et la démarche d'interprétation étant similaires à ceux menés pour les compétences numériques, ceci nous a épargné la phase des prévisions concernant les facteurs déterminants dans l'estimation des capacités en littératie. Nous nous sommes contenté de les trouver par la méthode ACP.

Le nombre élevé des items intervenant dans la mesure de la littératie nous a incité également à aller dans ce sens. Si l'on se reporte au tableau récapitulatif relatif aux variables portant sur la littératie (**Tab. VIII.25**) joint en annexe (**An.25**), on verra que les items qui les représentent sont au nombre de 53.

Nous avons prévu un score empirique pour faire l'analyse de la normalité et vérifier la validité du test. Ensuite, nous avons vérifié la fiabilité en testant les 53 variables par le coefficient alpha de Cronbach. Enfin nous avons analysé les facteurs déterminants de la littératie par la méthode ACP.

L'étude de la sensibilité de notre test relatif à la mesure de la littératie chez les apprenants enquêtés en nous basant sur la variable résultante « TOTestimationLitteratie » (**An.25**) a montré que la moyenne de la distribution était de 131,52 et que sa médiane était égale à 138, sur un total possible de 212 points selon notre barème de notation (53 variables x 4 points). Donc, comme l'indique la courbe gaussienne, la distribution des scores résultant de la littératie était quasi-normale, ce qui nous permettait d'accepter la sensibilité de notre test.

En ce qui concerne la fiabilité du test sur la base des 53 variables prises en compte, et en utilisant le coefficient alpha de Cronbach, nous avons obtenu, comme le montre le tableau des statistiques de fiabilité en annexe (**An.25**), un coefficient égal à 0,963 qui était largement supérieur à 0,7, la valeur limite pour accepter la fiabilité. Donc, ce test avec le construit statistique résultant des 53 éléments était fiable, et la corrélation des éléments entre eux était justifiée dans la matrice de corrélation inter-éléments, présentée également en annexe (**An.25**).

Nous terminons par la confirmation de la validité du test basé sur les 53 variables sélectionnées à partir de notre fichier de données par le recours à la méthode ACP. Nous avons conduit cet exercice, comme pour l'étude de l'estime de soi, en deux étapes : la première sans fixer a priori le nombre de facteurs recherchés ; la seconde en le fixant à cinq pour déterminer les cinq composantes principales dont dépend le niveau de littératie d'un apprenant de la FP pris dans notre échantillon.

Les résultats de l'exercice détaillé selon la méthode ACP sont présentés en annexe (**An.26**). Nous en reprenons les principaux résultats sur lesquels nous poursuivons l'interprétation. D'abord, nous constatons d'après le tableau de la qualité de représentation des variables dans

l'ensemble de l'information recherchée (mesure de la littératie), que cette qualité est très bonne vu les valeurs élevées de l'extraction (situées entre 0,511 correspondant au score de participation à la vie associative et 0,914 correspondant au score de capacité de lecture en arabe). Ensuite, le tableau de la variance totale expliquée révèle neuf composantes principales extraites dont la composition est résumée comme suit à partir du tableau de rotation de la matrice des composantes :

- La 1<sup>ère</sup> composante : renferme tous les aspects en relation avec l'utilisation de l'anglais ;
- La 2<sup>ème</sup> composante : contient les aspects relatifs aux capacités de compréhension du français oral et écrit ;
- La 3<sup>ème</sup> composante : relative à l'éventail de lecture en français, en anglais et en arabe et s'élargit jusqu'à la construction d'une culture dans les trois langues à travers en particulier, la diversification de la lecture (livres, revues, journaux, correspondances) ;
- La 4<sup>ème</sup> composante : est exclusivement liée aux différentes capacités d'usage de la langue arabe (lire, écrire, comprendre, parler) ;
- La 5<sup>ème</sup> composante : porte sur les différentes aides reçues de la part des membres de la famille ou des amis dans le domaine de la littératie (rédaction des E-mails, calcul de base, compréhension des articles de presse et renseignement de formulaires) ;
- La 6<sup>ème</sup> composante : porte sur les sources<sup>359</sup> et les quantités d'informations reçues telles que revues et magazines, radio et télévision, journaux, livres et brochures, membres de la famille et amis ;
- La 7<sup>ème</sup> composante : est relative à l'estimation de l'effet des capacités de lecture, d'écriture et de calcul de base sur la chance de trouver un emploi ;
- La 8<sup>ème</sup> composante : porte sur la formation antérieure en langues, la fréquentation de la bibliothèque et sur la participation à la vie associative ;
- La 9<sup>ème</sup> composante : est presque indépendante vu les faibles coefficients de corrélation qu'elle a avec la majorité des variables. Elle a seulement une relation moyenne avec les capacités de communication en anglais et en français (lire, écrire, comprendre et parler).

Quand nous avons repris l'exercice de l'ACP en fixant le nombre de facteurs à cinq, nous avons travaillé sur 61,5% (voir le tableau de variance totale expliquée) de l'ensemble de l'information, soit 10% de moins par rapport au travail que nous avons effectué avec neuf composantes. Donc, la limitation du nombre de facteurs à cinq n'avait pas fait perdre l'information essentielle recherchée dans notre distribution.

D'après le tableau de rotation de la matrice des composantes, la composition des cinq composantes principales extraites peut être résumée comme suit.

La 1<sup>ère</sup> composante : renferme les variables depuis « ScoreFreqLectRevMagFr », avec un coefficient égal jusqu'à 0,752, à « ScoreFormAnterieureLangue », avec un coefficient égal à 0,310. Les items correspondant à ces variables sont ceux qui ont trait à la fréquence et la quantité de lecture des différents supports (revues et magazines, journaux, livres et brochures, lettres et correspondances) dans les trois langues ainsi qu'aux moyens utilisés à cet effet (fréquentation de la bibliothèque, participation à la vie associative et formation en langue).

---

<sup>359</sup> Nous rappelons que la source de l'internet et des réseaux sociaux a été prise en compte dans l'étude des compétences numériques (voir la variable B.1cReceptionQuantiteInfoInternetReseauxSociaux).



La 2<sup>ème</sup> composante : comprend presque les mêmes items que ceux relevés dans l'exercice précédent, à savoir les aspects relatifs aux capacités de compréhension du français oral et écrit, et plus précisément : capacités de lire, écrire, comprendre et parler en français. La compréhension couvre l'oral (conversation, films) et l'écrit (ordonnance, dictionnaire, billets). Cette composante renferme également les capacités de renseignement des formulaires en français.

La 3<sup>ème</sup> composante : renferme exactement la même catégorie et le même nombre d'items mais pour la langue anglaise au lieu du français.

La 4<sup>ème</sup> composante : correspond en grande partie à la 4<sup>ème</sup> composante extraite dans l'exercice précédent (à neuf composantes) où elle est exclusivement liée aux différentes capacités d'usage de la langue arabe (lire, écrire, comprendre, parler), mais cette fois-ci avec l'ajout des items relatifs à l'estimation des effets des capacités en lecture, écriture et calcul de base, sur la chance de trouver un emploi, ainsi que des items liés aux sources où l'apprenant puise ses informations en particulier, les membres de la famille, les amis, la radio et la télévision. Donc, cette 4<sup>ème</sup> composante est la condensation de la 4<sup>ème</sup>, la 6<sup>ème</sup> et la 7<sup>ème</sup> composantes de l'exercice précédent.

La 5<sup>ème</sup> composante : correspond exactement à la 5<sup>ème</sup> composante extraite dans l'exercice précédent. Elle porte sur les différentes aides reçues de la part des membres de la famille ou des amis dans le domaine de la littératie (rédaction des E-mails, calcul de base, compréhension des articles de presse et renseignement de formulaires).

Enfin, après détermination des cinq composantes principales qui agissent sur la valeur de la littératie (au sens large intégrant la numératie et le calcul de base), nous sommes revenu sur la cohérence de l'élément « littératie » dans le modèle de compétence. Le tableau des fréquences relatif à la variable « TOTestimationLitteratie » figurant en annexe (**An.26**) montre que les effectifs des apprenants sont répartis selon la valeur moyenne du niveau de littératie (106 points) que nous avons établie avec notre barème, comme suit :

- 11,3% des enquêtés ont un niveau faible en littératie représenté par un score inférieur à 106 ;
- 44,2% ont un niveau moyen de littératie dont le score varie entre 106 et 141 ;
- 28,1% ont un niveau assez bon de littératie dont le score varie entre 142 et 158 ;
- 16,4% ont un très bon niveau de littératie dont le score varie entre 159 et 198.

Notons que la catégorie de niveau moyen ou faible en littératie représente plus de la moitié de la population enquêtée (55,5%). Ce résultat rejoint la conclusion tirée suite à notre analyse qualitative portant sur la littératie dont les résultats ont été présentés au paragraphe (VII.2.2.1.c) du chapitre précédent. En outre, dans ces 55,5% qui représentent 281 apprenants, nous en trouvons 80 (soit 28,47%) du niveau CAP, 113 (soit 40,21%) du niveau BTP et 88 (31,32%) du niveau BTS. Donc, c'est au niveau des BTP que la faiblesse dans les capacités relatives à la littératie est la plus marquée. Ceci semble à première vue contradictoire avec le constat établi suite aux entretiens semi-directifs ou lors de la passation des questionnaires d'enquête sur les difficultés éprouvées par les apprenants du niveau CAP dans les différents aspects de communication en français. Mais, en approfondissant l'analyse, en particulier en regardant les composantes principales dégagées qui interviennent dans la résultante de la littératie, nous pouvons expliquer les pourcentages comme suit.

D'abord, le niveau de littératie est estimé par chaque apprenant en fonction du niveau de formation qu'il indique comme référence pour son auto-évaluation. Ensuite le constat général susmentionné concerne seulement la 2<sup>ème</sup> composante principale relative aux capacités de lire, écrire, comprendre et parler en français. Il est fort probable que dans les autres composantes principales, les apprenants du niveau CAP n'éprouvent pas les mêmes difficultés. Enfin, nous pouvons conclure que, quel que soit le niveau de qualification, le niveau de littératie doit être renforcé, en particulier dans les langues étrangères.

#### **VIII.1.1.4. Résultats relatifs à la sous-composante « Esprit entrepreneurial »**

Le barème adopté pour ce questionnaire spécifique est inspiré du programme entrepreneurial, une entreprise étudiante du Canada (JE<sup>360</sup>, 2003). Il consiste à attribuer deux points pour la première réponse de chaque question, un point pour la seconde et zéro dans le cas où les deux réponses sont cochées. Le total obtenu est noté sur 20 points. Si l'enquêté obtient 15/20 ou plus alors « c'est un bon début pour devenir un entrepreneur. Sinon [il ne peut pas] résoudre tous les problèmes » tout seul sans « trouver un partenaire qui complètera ses points forts ».

La variable résultante des 10 notes attribuées aux 10 questions, est codée « TotEspritEntrepreneurial ». L'analyse statistique détaillée de cette résultante figure en annexe (An.27). Les principaux résultats de cette analyse nous ont permis de confirmer la sensibilité, la fiabilité et la validité du test comme suit.

Pour la sensibilité du test, nous avons obtenu une distribution quasi-normale d'après la courbe gaussienne ainsi que des valeurs de la moyenne, de la médiane et du mode respectivement égales à 14,92, 16 et 16. Nous avons également trouvé que la signification "*p*" de la variable « TotEspritEntrepreneurial » par rapport à chacune des dix variables en question, est toujours égale à zéro ; ce qui confirme que les dix variables sont effectivement liées à la variable résultante et que, par conséquent, chacun des 10 items influence l'esprit entrepreneurial.

Pour la fiabilité, nous avons trouvé un coefficient alpha de Cronbach égal à 0,846, ce qui est une valeur largement supérieure à 0,7 et montre que le test basé sur le questionnaire à 10 questions est fiable comme outil de mesure de l'esprit entrepreneurial.

En ce qui concerne l'étude de validité du test, et comme pour les autres tests que nous avons analysés, nous avons procédé par la méthode ACP en deux étapes, la première sans fixer le nombre de facteurs déterminants pour la mesure de l'esprit entrepreneurial, la seconde en fixant le nombre de facteurs à trois pour dégager trois composantes principales agissant sur l'esprit entrepreneurial des apprenants de la FP.

Le premier exercice d'ACP pour déterminer les composantes principales qui influencent l'esprit entrepreneurial des jeunes de la FP, appliqué sur les 10 variables en question, a révélé pour un cumulé d'information sur la distribution représentant 42,3%, que les 10 items peuvent être regroupés en une seule composante dont le coefficient de corrélation avec chaque item est compris entre 0,5 et 0,7. Cette corrélation veut dire que dans la composition de la composante extraite, il y a un équilibre entre les 10 items. Mais en regardant la qualité de représentation de

---

<sup>360</sup> Jeunes entreprises du Canada (2003).

chaque item dans l'extraction de la composante principale, on trouve qu'elle varie entre 0,25 et 0,55, ce qui implique une faible représentativité des 10 variables. Ces deux derniers résultats portant sur la corrélation et la qualité de représentation par rapport à la composante extraite nous ont incité à mener un deuxième exercice d'ACP dans le but d'améliorer les critères d'extraction et par conséquent l'objectivité de l'interprétation. Nous l'avons fait d'abord avec deux facteurs puis avec trois facteurs.

Lorsque nous avons effectué l'analyse factorielle par l'ACP en fixant le nombre de facteurs à deux, nous avons obtenu deux composantes principales couvrant environ un cumulé de 51% de l'ensemble de l'information. Comprise entre 0,43 et 0,65, la qualité de la représentation des 10 items par les deux composantes extraites s'est améliorée. Les 10 items étaient répartis par rapport aux deux composantes comme suit :

- Composante 1 : renfermait les items représentés par les six variables « NoteESENT6EtreBonTravailleur », « NoteESENT1PriseInitiatives », « NoteESENT7PriseDecisions », « NoteESENT10JugementSSendurance », « NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires » et « NoteESENT9Acharnement » ;
- Composante 2 : comprend les items représentés par les 4 variables « NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites », « NoteESENT2SentimentFaceAutres », « NoteESENT5EtreBonOrganisateur » et « NoteESENT3CapaciteDirectionAutres ».

Dans la constitution de ces deux facteurs déterminants de la mesure de l'esprit entrepreneurial, nous remarquons que :

- Primo, la composante 1 couvre principalement les caractères de résistance aux conditions de travail et de réalisation de son projet (persévérance, endurance et acharnement), ce qui favorise la prise de décision et la prise d'initiative et incite les gens à compter sur ses dires.
- Secundo, la composante 2 porte sur les facultés de la gestion et du travail en équipe dans le cadre de réalisation de son projet. Ces facultés comprennent les capacités d'aisance face aux autres, de gestion d'autrui et de prise de responsabilité.
- Tertio, nous retrouvons la nuance que nous avons relevée à l'issue de la pré-enquête entre les capacités de prise de responsabilité et de prise de décision. Les jeunes peuvent être performants dans la composante 1 qui comprend la prise de décision, sans pour autant avoir la force de caractère que suppose la prise de responsabilité. C'est ce qu'a confirmé l'exercice suivant de l'ACP à trois facteurs.

Dans ce dernier exercice exposé en détail en annexe (**An.27**), la couverture de l'ensemble de l'information sur la distribution est passée à environ 60%. La qualité de représentation des items s'est considérablement améliorée et varie de 0,52 à 0,93. Donc, il est clair que cet exercice d'ACP est le plus objectif des trois effectués. Les trois composantes principales extraites obtenues à partir de la rotation de la matrice des composantes, apparaissent comme suit :

- Composante 1 : renferme les items représentés par les cinq variables « NoteESENT7PriseDecisions », « NoteESENT6EtreBonTravailleur », « NoteESENT10JugementSSendurance », « NoteESENT9Acharnement » et « NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires ». Si on la compare avec celle obtenue par l'ACP à deux facteurs, il y a seulement suppression de l'item relatif à la prise d'initiative qui est renvoyé à une composante à part entière ;
- Composante 2 : comprend les items représentés par les quatre variables « NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites », « NoteESENT2SentimentFaceAutres »,

« NoteESENT3CapaciteDirectionAutres » et « NoteESENT5EtreBonOrganisateur ». C'est exactement le même contenu que la composante 2 obtenu dans l'exercice précédent ;

- Composante 3 : est composée exclusivement par les capacités de prise d'initiative avec une corrélation très forte (0,934) et une corrélation très faible avec les deux autres composantes 1 et 2 de valeurs respectives 0,208 et 0,132.

En conclusion de cette analyse statistique relative à l'esprit entrepreneurial, nous pouvons dire que cette sous-composante dans le modèle de compétence est gouvernée par trois facteurs déterminants. Le premier comprend les caractères de résistance aux conditions de travail et de réalisation de son projet, avec des capacités de prise de décisions et d'incitation des gens à compter sur ses dires. Le deuxième intègre les facultés de la gestion et du travail en équipe dans le cadre de la réalisation de son projet. Ces facultés comprennent les capacités d'aisance face aux autres et les capacités de les gérer et de les diriger en assumant ses responsabilités. Le dernier facteur est relatif à la prise d'initiative.

En revenant à la question de la cohérence de la sous-composante « esprit entrepreneurial » dans le modèle de compétence, nous avons analysé les scores des apprenants enquêtés par rapport à la valeur de référence susmentionnée de 15/20. Dans la partie « statistiques descriptives » de l'annexe (An.27), nous trouvons que 334 apprenants ont un score supérieur ou égal à 15, ce qui représente 66% de l'échantillon. Ce résultat nous permet a priori de dire que la sous-composante « esprit entrepreneurial » est cohérente par rapport au modèle de compétence visé. Cependant, ceci reste à confronter aux résultats de l'étude qualitative que nous avons menée sur la base des entretiens semi-directifs.

#### **VIII.1.1.5. Résumé des résultats quantitatifs relatifs au modèle de compétence**

L'analyse quantitative relative aux différentes sous-composantes du modèle de compétence, nous a montré leur forte incohérence, puisque sur les cinq sous-composantes étudiées, trois sont incohérentes : l'estime de soi, la prise de décision et la littératie. Et pour les deux sous-composantes restantes : les compétences professionnelles et l'esprit entrepreneurial, même si elles sont globalement cohérentes, il y a lieu d'apporter les précisions suivantes.

D'abord, nous avons distingué dans la catégorie des compétences professionnelles les compétences numériques et les compétences communicationnelles, en les séparant de celles exclusivement liées au cœur du métier exercé. Pour ces dernières, nous avons montré qu'elles sont tributaires de la confiance en soi de l'apprenant qui est à son tour influencée par son estime de soi, laquelle est incohérente dans le modèle de compétence. Donc, les compétences purement professionnelles sont en fin de compte affectées négativement par l'incohérence de la sous-composante « estime de soi », malgré la tendance qu'aurait le modèle à refléter une cohérence par rapport à cette catégorie de compétences. En outre, on ne peut trancher définitivement sur cette question de cohérence des compétences purement professionnelles avec le modèle de compétence qu'en ayant des données concrètes sur leur acquisition par les apprenants.

Pour les compétences numériques, quoique nous ayons montré ci-avant qu'elles sont cohérentes au sein du modèle de compétence appliqué dans le dispositif de la FP en Tunisie, nous avons

constaté la nécessité d'équilibrer leurs dimensions "recherche de l'information", "utilisation technique de l'information" et "engagement pour apprendre et savoir-faire".

En ce qui concerne les compétences communicationnelles, notre analyse antérieure a montré qu'elles constituent un élément favorisant l'incohérence globale de la sous-composante « littératie » par rapport au modèle actuel de compétence.

Quant à la sous-composante « esprit entrepreneurial », elle n'est pas loin de rejoindre la littératie, puisque même si elle est globalement cohérente, elle renferme des dimensions qui ne le sont pas forcément telles que la résistance aux conditions de travail et de réalisation de son projet, la capacité de prise de décisions et d'incitation des gens à compter sur ses dires, l'aisance face aux autres en assumant ses responsabilités dans la gestion, la direction du travail en équipe, et la prise d'initiative.

Après cette analyse quantitative sur les sous-composantes du modèle actuel de compétence, nous passons au traitement statistique des résultats portant sur les descripteurs de la CNQ.

## **VIII.1.2. Résultats au niveau des descripteurs de la CNQ**

Comme notre démarche d'étude de la problématique était basée sur la confrontation de la (non) cohérence du modèle de compétence à l'(in)adaptabilité du CNC, et comme nous venons d'exposer le point de vue de la statistique (quantitative) sur la question de la (non) cohérence des différents éléments et sous-composantes de notre modèle de compétence, il nous reste à boucler la boucle en effectuant le même travail sur la CNQ, en particulier sur ses descripteurs CARA et les résultats d'apprentissage qu'elle renferme. Nous rappelons que ce travail prenait comme base les différentes variables (ou questions correspondantes dans le questionnaire d'enquête) que nous avons identifiées pour chaque descripteur dans la sous-section (VII.1.1.1. Fondements et objectifs des questionnaires élaborés) du chapitre VII.

### **VIII.1.2.1. Résultats relatifs au descripteur « complexité »**

Les variables que nous avons prévues pour l'étude de ce descripteur étaient essentiellement les deux variables portant sur le métier et les tâches professionnelles exercés par l'apprenant et la façon dont il les qualifie en référence à sa formation. Dans notre fichier de données, ces deux variables sont dénommées : « C.1cQualifMetiersCorrespondantActiviteProffleRemuneree » et « C.1dQualifTâchesCorrespondantActiviteProffleRemuneree », et ne sont disponibles que si l'apprenant a vécu une expérience professionnelle avant de s'inscrire à sa formation actuelle. Le nombre de non-réponses par rapport aux deux variables en question est de 53 soit 10,47%, celui de ceux qui ont répondu ne pas avoir exercé une activité professionnelle est de 124 soit 24,51%. Donc, le taux de la population non concernée par ces deux variables s'élève à environ 35%. Ce qui fait qu'à la différence de toutes les autres variables étudiées auparavant, l'étude du descripteur « complexité » est réduite à un échantillon de 329 apprenants.

Pour analyser ces deux variables, nous avons adopté le barème suivant : si l'apprenant avait qualifié le métier ou les tâches qu'il avait exercés comme correspondant à un diplôme inférieur ou égal à celui qu'il prépare actuellement, nous considérons que sa réponse était cohérente et nous lui attribuons une note égale à 4. Si sa réponse mentionnait seulement la correspondance

à des diplômes supérieurs au sien, nous lui attribuions une note égale à 1. Et si elle mentionnait en même temps la correspondance à son diplôme et à un diplôme immédiatement supérieur ou supérieur de deux niveaux ou plus (i.e. un CAP et un BTS), les notes attribuées étaient respectivement 3 et 2. Pour la modalité spécifique dans la variable relative aux tâches exercées, nous avons attribué la note 2 lorsque la réponse était « Activités ou tâches qui ne sont pas en relation avec le métier ou l'emploi ».

Pour l'exploitation et l'analyse statistique de ce barème que nous avons initialement élaboré dans le but de tester expérimentalement le descripteur « complexité », nous avons fait correspondre aux deux variables relatives au métier et aux tâches, les variables numériques respectives

« NoteCorrespondanceMetierDiplome » et « NoteCorrespondanceTachesDiplome » ainsi que leur résultante « TOTmetierTaches ». Ensuite, nous avons procédé par la même démarche pour vérifier la sensibilité, la fiabilité et la validité du test. Ce travail est détaillé en annexe (An.28).

Pour la sensibilité, nous avons testé la normalité de la distribution relative aux deux variables concernées, et nous avons trouvé une valeur de signification "*p*" égale à zéro, ce qui nous a permis de dire que la distribution était normale.

Concernant la fiabilité, nous avons obtenu un coefficient alpha de Cronbach égal à 0,864 qui était largement supérieur à 0,7, ce qui montrait que le test était fiable.

En ce qui concerne la validité, bien qu'elle ait été vérifiée par le tableau des fréquences, et malgré la dépendance évidente de la variable résultante aux variables « NoteCorrespondanceMetierDiplome » et « NoteCorrespondanceTachesDiplome », nous avons effectué une ACP qui a confirmé la validité du test sur le descripteur « complexité ». Ensuite, nous avons confirmé la forte corrélation entre les deux variables concernées. Enfin, nous avons pu affirmer que les variables « NoteCorrespondanceMetierDiplome » et « NoteCorrespondanceTachesDiplome » étaient effectivement les deux facteurs déterminants dans la mesure de la complexité (voir la rotation de la matrice des composantes en annexe (An.28)).

En consultant les scores obtenus par les enquêtés sur la base du test qui adoptait la variable résultante de mesure « TOTmetierTaches », nous avons trouvé que 347 apprenants et 281 apprenants qui représentent respectivement 68,6% et 55,5% de l'échantillon, ont une moyenne supérieure ou égale à 4 pour les premiers, et supérieure ou égale à 6 sur 8 pour les seconds. Donc, il est clair d'après ces résultats, que le descripteur « complexité » est adapté au CNC, ce qui s'est traduit sur le terrain par le degré de compréhension de la complexité des activités professionnelles atteint par les apprenants dans leur appréciation de la correspondance du métier et des tâches exercés avec un diplôme déterminé.

### **VIII.1.2.2. Résultats relatifs au descripteur « autonomie »**

Vu que les trois items qui interviennent dans la mesure de ce descripteur étaient ceux déjà mentionnés dans la sous-section (VII.1.1.1) du chapitre VII, et que nous les avons déjà étudiés à travers les trois variables « Mmanoeuvre », « NoteESENT1PriseInitiatives » et « NoteESENT5EtreBonOrganisateur » traitées respectivement lors de l'analyse statistique de l'estime de soi et de l'esprit entrepreneurial, il nous a suffi de prévoir un score résultant. Ce dernier correspond au total des

trois notes en question, évalué sur un maximum de 8 points. La variable correspondant au total a été désignée par « TOTautonomie ».

Nous passons donc directement à la vérification de la fiabilité du test et de sa validité. Nous avons procédé pour la première caractéristique par alpha de Cronbach, et pour la seconde nous avons mené une ACP. Les résultats détaillés figurent en annexe (An.29). L'essentiel de ces résultats révèle un alpha de Cronbach égal à 0,098 qui devient 0,230 pour des éléments standardisés (*i. e.* en gardant uniquement les observations valides). Dans tous les cas, ce coefficient de fiabilité est trop faible, ce qui ne nous permet pas d'adopter un test basé seulement sur les trois variables « Mmanoeuvre », « NoteESENT1PriseInitiatives » et « NoteESENT5EtreBonOrganisateur ». En effet, en revenant sur le contenu du descripteur « autonomie » dans la CNQ, nous nous sommes aperçu que les aspects des capacités de planification du travail, de la gestion d'équipe de travail, et de l'évaluation du travail d'équipe et de la qualité du produit ou du service rendu n'étaient pas couverts par les trois variables susmentionnées. D'ailleurs, si nous considérons l'item relatif à la capacité de direction des autres, représenté par la variable « NoteESENT3CapaciteDirectionAutres » pris en compte normalement dans l'analyse du descripteur « responsabilité », nous obtenons un alpha de Cronbach égal à 0,217 et celui basé sur les éléments standardisés égal à 0,392. Il est facile d'augmenter un coefficient de fiabilité en ajoutant un item pertinent dans l'échelle de mesure. Cependant, dans notre fichier de données, il n'y avait pas d'autres variables que nous aurions pu prendre en considération pour cette échelle, et même la variable ajoutée « NoteESENT3CapaciteDirectionAutres » se chevauchait avec la nature de l'item réel recherché qui était la gestion d'équipe de travail.

Ces résultats relatifs à la fiabilité nous ont fait comprendre que nous avons fortement besoin d'une analyse qualitative basée sur les entretiens semi-directifs pour apprécier le degré d'adaptation du descripteur « autonomie » au sein de la CNQ. Nous y revenons dans le prochain sous-chapitre.

En ce qui concerne l'ACP, et que ce soit en l'effectuant sans ou avec fixation du nombre de facteurs déterminants, les résultats, en particulier des matrices des composantes et des variances totales expliquées (An.29), nous ont permis de confirmer que la marge de manœuvre est une composante principale à part entière dans la mesure du descripteur « autonomie ». En effet, dans le premier exercice de l'ACP, elle n'était pas corrélée aux trois autres items constituant la composante principale (le coefficient de corrélation est de -0,029), et dans le second exercice avec un taux cumulé de l'ensemble d'information de 65,36%, la variable « Mmanoeuvre » était corrélée à la composante 2 avec un coefficient égal à 0,999, ce qui veut dire que les deux items se confondent et sont pratiquement les mêmes.

Par conséquent, en joignant les résultats du test sur la fiabilité à ceux de l'ACP, nous pouvons conclure que l'échelle de mesure du descripteur « autonomie » devrait comprendre un item confirmé portant sur la marge de manœuvre, et d'autres items dont ceux portant respectivement sur la prise d'initiative, la direction des autres et l'organisation de travail. Mais nous verrons ultérieurement que ces derniers items demandaient à être précisés par la confrontation aux résultats de l'analyse qualitative, en particulier afin de rendre le test fiable.

### VIII.1.2.3. Résultats relatifs au descripteur « responsabilité »

Avant de commencer l'analyse des items influençant la mesure du descripteur « responsabilité », il nous faut rappeler le chevauchement constaté entre l'item « direction des autres » que nous avons identifié pour l'étude de la responsabilité et l'item « gestion d'équipe de travail » qui nous a manqué dans notre fichier de données, pour analyser l'autonomie. Les trois autres items identifiés ont été présentés dans la sous-section (VII.1.1.1) du chapitre VII et leurs variables associées sont : « FaireDesComptesRendus », « NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites » et « NoteESENT7PriseDecisions ». Vu que le traitement de ces variables par rapport à la normalité a été fait ci-avant, nous passons directement à l'étude de fiabilité de l'échelle constituée des 4 items identifiés.

Le résultat du test de fiabilité présenté en annexe (An.30) donne un alpha de Cronbach égal à 0,536 standardisé à 0,572. Ce coefficient n'est pas loin de la valeur limite de 0,7, mais reste insuffisant pour dire que l'échelle adoptée est complètement fiable. Comme pour le test relatif au descripteur « autonomie », le test portant sur le descripteur « responsabilité » restait donc à figner après l'analyse qualitative.

En ce qui concerne l'ACP, en considérant les quatre variables susmentionnées, sans et avec fixation du nombre de facteurs, nous avons obtenu les résultats suivants. Pour le premier exercice dont l'ensemble de l'information couverte est de 46%, la composante principale dont dépend le descripteur « responsabilité » est fortement corrélée aux trois variables « NoteESENT3CapaciteDirectionAutres », « NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites » et « NoteESENT7PriseDecisions », mais elle est faiblement corrélée à la variable « FaireDesComptesRendus » (avec un coefficient de corrélation égal à 0,35). Ceci signifie que cette dernière variable devrait être une composante à part. C'est ce que confirme le second exercice de l'ACP avec un nombre de facteurs fixé à deux. En effet, nous avons trouvé avec un ensemble de l'information avoisinant 70%, que les deux facteurs déterminants dans la mesure de la responsabilité étaient la composante 1 constituée des trois variables relatives aux capacités de direction des autres, de prise de responsabilité et de prise de décision, et la composante 2 qui se confond avec la variable « FaireDesComptesRendus » (coefficient de corrélation dans la rotation de la matrice des composantes est égal à 0,995).

Donc, à l'instar des résultats obtenus pour le descripteur « autonomie », il y avait forcément un item spécifique confirmé (marge de manœuvre pour l'autonomie et faire des comptes rendus pour la responsabilité) et d'autres items en relation avec l'esprit entrepreneurial et d'autres aspects que nous allions pouvoir identifier à l'issue de l'analyse qualitative.

### VIII.1.2.4. Résultats relatifs au descripteur « adaptabilité »

Nous avons vu dans la sous-section (VII.1.1.1) du chapitre VII que les variables que nous avons identifiées pour l'étude du descripteur « adaptabilité » étaient : « ValSeRappeler », « Intégration », « NoteESENT2SentimentFaceAutres », « ValSentiment », « QuantificationSourcesRisqDifficultes », « QuantificationFreins » et « QuantificationAides ». Le coefficient alpha de Cronbach obtenu (An.31), égal à 0,402 et standardisé à 0,425 restait insuffisant pour dire que l'échelle avec les sept items identifiés était fiable. Certainement, il devait y avoir d'autres items susceptibles d'être rajoutés. En consultant le contenu du descripteur dans la CNQ, nous avons remarqué qu'il faudrait tenir compte d'aspects tels que l'adaptation de son comportement aux circonstances et au degré de



stabilité du contexte et la formulation de solutions adaptées aux problèmes (usuels ou imprévisibles ou nouveaux) et au périmètre du champ d'activité.

En ce qui concerne l'ACP, nous avons obtenu les résultats suivants. Pour l'exercice sans fixation du nombre de facteurs, nous avons trouvé qu'il y avait trois composantes principales relatives au descripteur « adaptabilité » qui étaient :

- Composante 1 : comprend les variables « Intégration » et « ValSeRappeler » ;
- Composante 2 : comprend les variables « QuantificationFreins » et « QuantificationAides » ;
- Composante 3 : comprend les variables « NoteESENT2SentimentFaceAutres », « ValSentiment » et « QuantificationSourcesRisqDifficultes ».

Cependant, nous avons pensé qu'il fallait compléter ces déductions par une analyse qualitative pour avoir une échelle jouissant d'un coefficient de fiabilité acceptable.

#### **VIII.1.2.5. Résultats relatifs au descripteur « savoirs »**

Si l'on consulte le contenu du descripteur « savoirs » dans la CNQ, on peut voir que nous ne l'avons pas investigué dans notre questionnaire d'enquête. C'était délibéré, car ce descripteur a été travaillé sur une base théorique qui n'avait pas pour but de déterminer les savoirs qu'acquièrent véritablement les apprenants de la FP<sup>361</sup> sur le terrain, et a été construit à partir de ce qui est ressorti des programmes de formation. D'autre part, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre V, le contenu des savoirs dans les programmes d'études n'est présent qu'à titre indicatif. Outre ces deux arguments, il y a lieu de noter que la vérification ce type de descripteur passe nécessairement par des épreuves d'évaluation de l'acquisition concrète des connaissances par les apprenants. Ne pouvant disposer de ce type de données pour notre thèse, nous nous sommes focalisé sur la méticulosité de la construction des descripteurs. Donc, nous poursuivons notre raisonnement en admettant une hypothèse stipulant que ce descripteur « savoirs » est adapté à la CNQ.

#### **VIII.1.2.6. Résultats relatifs au descripteur « savoir-faire et comportement »**

À la différence du descripteur « savoirs », le descripteur « savoir-faire et comportement » trouve ses racines dans le monde du travail à partir notamment de sa connexion avec les descripteurs CARA, ce qui fait que la vérification de l'adaptation de ces derniers à la CNQ implique aussi la sienne. En effet, le descripteur « savoir-faire et comportement » traduit des aptitudes de différents types qui couvrent des domaines variés tels que la cognition et la résolution de problèmes, la communication, la gestion et l'encadrement d'équipe de travail, l'évaluation, l'apprentissage à apprendre, etc... Soulignons également la progressivité dans la maîtrise de ces domaines par rapport à chacun des niveaux de qualification dans la CNQ (voir § (II.1.2.4.1- Nature des savoirs et savoir-faire et comportement ajoutés à chaque niveau d'activité) dans le chapitre II). En résumé, pour ce descripteur et en reprenant quasiment les mêmes arguments que pour le descripteur « savoirs », notamment l'absence d'une évaluation formelle des acquis, nous estimons qu'il est adapté à la CNQ.

---

<sup>361</sup> Nous rappelons que nous avons été l'un des membres de l'équipe restreinte qui a bâti la CNQ tunisienne et construit ses six descripteurs.

### **VIII.1.2.7. Résumé des résultats quantitatifs relatifs au CNC tunisien**

Suite à notre analyse quantitative, nous avons conclu que le descripteur « complexité » était adapté, et le test de sa mesure par les deux items relatifs à la qualification des métiers ou des tâches correspondant aux activités professionnelles exercées, fiable. Mais le jugement sur les trois autres descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité », n'a pas été aussi tranché. En effet, pour ces trois derniers descripteurs, nous avons conclu qu'il y avait toujours un item spécifique qui devrait appartenir à l'échelle de mesure et que les autres items étaient à figner à la lumière des résultats qui ressortiraient de l'analyse qualitative basée sur les entretiens semi-directifs. Ceci devait nous permettre d'émettre un jugement définitif sur le degré d'adaptation de chacun de ces trois descripteurs à la CNQ et de compléter les éléments qui définissent les composantes principales de chaque descripteur.

En ce qui concerne les descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement », nous avons admis l'hypothèse stipulant qu'ils étaient adaptés à la CNQ en nous basant notamment sur la méticulosité de la démarche de leur construction.

## **VIII.2. Analyse qualitative : résultats et discussion**

Les discussions, interprétations des résultats quantitatifs relatifs d'une part au modèle de compétence, et d'autre part à la CNQ, rapportées respectivement aux sous-chapitres VIII.1.1 et VIII.1.2, ont montré que l'analyse statistique quantitative basée sur l'échantillon de 506 apprenants était insuffisante pour répondre à notre problématique. Cette insuffisance touche en particulier l'assurance que nous souhaitons obtenir par rapport à l'adaptation des trois descripteurs (autonomie, responsabilité et adaptabilité) au sein du CNC tunisien. C'est la raison pour laquelle nous avons complété notre analyse quantitative par une analyse qualitative basée sur les résultats des entretiens semi-directifs que nous avons effectués avec sept apprenants et dont les premières interprétations ont été présentées au chapitre VII et dans les annexes (**An.10 et An.11**) ainsi que dans les paragraphes précédents VIII.1.1.3.b, VIII.1.1.3.c et VIII.1.1.3.d.

Cette analyse qualitative basée sur des entretiens semi-directifs nous a permis de faire retour sur le CNC, en particulier sur les descripteurs dont nous n'avons pas pu vérifier l'adaptation, et sur le modèle de compétence et la cohérence de ses composantes : cognition et comportement, conation et esprit entrepreneurial.

### **VIII.2.1. Discussion et interprétation relatives aux descripteurs de la CNQ**

Dans le développement qui suit, nous allons d'abord revenir sur le descripteur « complexité », dont nous avons conclu dans l'analyse quantitative qu'il était adapté au cadre des certifications, puisque les apprenants enquêtés avaient manifesté une appréciation pertinente de la complexité de leur qualification par rapport au métier visé et par rapport au diplôme qu'ils devaient obtenir en fin de formation. Cette pertinence nous a permis de dire que ce descripteur et son contenu au sein de la CNQ étaient adaptés au contexte de développement des qualifications en Tunisie. Ceci est corroboré par les résultats des entretiens semi-directifs (**An.10**). En effet, lors des

entretiens que nous avons menés avec eux, les apprenants Thameur, Sana et Achref ont montré leur connaissance des passerelles et perspectives offertes par leur formation. Quant à Hassen, il a bien évalué l'adéquation du contenu de sa formation avec le métier qu'il visait. Enfin, Meriem et Fethia ont prouvé qu'elles étaient conscientes de la différence des diplômes disponibles dans le centre de formation ainsi que de la hiérarchie des postes de travail auxquels ils correspondaient.

Puis nous reprendrons les autres descripteurs de la famille CARA : l'autonomie, la responsabilité et l'adaptabilité, dont, à ce stade de notre recherche, l'adaptation au CNQ n'était pas encore établie. Nous terminerons par les descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement » dont nous avons admis l'adaptation à la CNQ pour les raisons citées ci-avant.

### **VIII.2.1.1. Étude et interprétations qualitatives relatives aux trois descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité »**

Pour étudier les trois descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité » et obtenir une réponse à la question « Est-ce que le descripteur est adapté ou adaptable<sup>362</sup> au sein de la CNQ ? », nous avons fait appel à nos analyses précédentes présentées en annexes (**An.10 et An.11**) et élaboré une grille figurant en annexe (**An.32**) d'appréciation des descripteurs par rapport aux éléments de contenu des entretiens.

Avec cette grille, nous avons analysé et évalué les résultats d'apprentissage de chaque apprenant interviewé correspondant à chacun des trois descripteurs en question. D'abord, le contenu de ces RA a été construit à partir de ce qui avait été extrait du discours de l'apprenant lui-même. Ensuite, tous les contenus des RA ont été répartis et ordonnés en éléments ou indicateurs de descripteur en tenant compte de la définition et du contenu de chaque descripteur dans chaque niveau de qualification tel que publié dans la CNQ.

Ceci nous a permis de comparer le degré de couverture de chaque descripteur par sa définition globale et le contenu de ses RA dans chaque niveau de qualification, aux items relatés dans l'entretien semi-directif en rapport avec le thème correspondant au descripteur. Nous avons également complété la couverture avec les items qui étaient ressortis de la sous-composante « esprit entrepreneurial » vu l'interférence constatée avec certains items tels que l'autonomie, la responsabilité, la prise de décision et la prise d'initiative.

L'exercice nous a permis par ailleurs de juger de l'exhaustivité des questions du questionnaire d'enquête. Enfin, les RA relatifs aux éléments ou indicateurs dégagés de l'exercice et manquants dans la mesure de chaque descripteur, ont été notés sur une note maximale de 4 dans la perspective d'une éventuelle amélioration de l'échelle de mesure du descripteur en question.

#### **VIII.2.1.1.a. Évaluation qualitative du descripteur « autonomie »**

Pour le descripteur « autonomie », la grille d'appréciation des descripteurs appliquée aux éléments de contenu des entretiens (**An.32**), nous a permis d'identifier trois nouveaux indicateurs (variables) en plus des variables « Mmanoeuvre », « NoteESENT1PriseInitiatives » et « NoteESENT5EtreBonOrganisateur », à prendre en considération dans la rédaction du contenu de ce

---

<sup>362</sup> L'adaptation a été envisagée par rapport au contexte de la formation professionnelle en Tunisie et l'adaptabilité par rapport aux évolutions futures de l'environnement de formation, en particulier du CNC.

descripteur, qui sont :

- 1- Les capacités d'apprendre à apprendre dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « exprimer sa volonté d'apprendre et de rechercher l'information partout et persévérer pour lire et comprendre les documents d'utilisation des instruments et des techniques de travail. ».
- 2- L'identification et l'autoévaluation de ses forces et faiblesses et l'effort d'évoluer dans son environnement du travail dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « Identifier ce qu'il fait bien et ce qu'il ne fait pas bien tout en évaluant la maîtrise de ce qu'il a réalisé. ».
- 3- L'identification et l'évaluation des forces et faiblesses de l'équipe de travail (gérée par l'apprenant) dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « Évaluer les forces et les faiblesses des membres de l'équipe de travail (qu'il gère) en lien avec les opportunités pour créer de la valeur. ».

Les lacunes constatées lors de la construction du descripteur « autonomie » et les résultats de l'analyse quantitative, en particulier celui de la fiabilité du test de mesure basé sur les trois items "marge de manœuvre", "prise d'initiative" et "organisation du travail", nous avaient fait conclure que le descripteur « autonomie » n'était pas complètement adapté à la CNQ. Ceci n'empêche pas qu'il soit adaptable puisque nous sommes arrivé à définir d'autres indicateurs (ou items) qui le rendraient plus approprié et son test plus fiable.

#### **VIII.2.1.1.b. Évaluation qualitative du descripteur « responsabilité »**

L'exercice de la grille (An.32) appliqué au descripteur « responsabilité », nous a permis d'identifier trois autres indicateurs (variables) en plus des variables « FaireDesComptesRendus », « NoteESENT3CapaciteDirectionAutres », « NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites » et « NoteESENT7PriseDecisions », à prendre en considération dans la rédaction du contenu de ce descripteur qui sont :

- 1- Les capacités de définir sa démarche de travail en se basant sur ses convictions professionnelles dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTS : « S'imposer par son caractère de prise de responsabilité en assumant les risques que pourraient engendrer ses choix et sa démarche de travail. ».
- 2- Les capacités de profiter de l'apprentissage par l'erreur dans le travail dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un CAP : « Être conscient que dans le travail, des erreurs peuvent être commises au profit de l'apprentissage de l'équipe. ».
- 3- Les capacités d'articuler la prise de responsabilité au passage à l'action dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « Prendre la responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur. ».

Les lacunes constatées dans la construction du descripteur « responsabilité », et les résultats de l'analyse quantitative, en particulier celui de la fiabilité du test de mesure basé sur les quatre items "faire des comptes rendus", "direction des autres", "prise de responsabilités" et "prise de décisions", nous ont fait conclure que le descripteur « responsabilité » n'était pas complètement adapté à la CNQ. Ceci n'empêche pas qu'il soit adaptable puisque nous sommes arrivé à définir d'autres indicateurs qui le rendraient plus adapté et son test plus fiable.

### VIII.2.1.1.c. Évaluation qualitative du descripteur « adaptabilité »

L'exercice de la grille (An.32) appliqué au descripteur « adaptabilité », nous a permis d'identifier deux autres indicateurs (variables) en plus des variables « ValSeRappeler », « Intégration », « NoteESENT2SentimentFaceAutres », « ValSentiment », « QuantificationSourcesRisqDifficultés », « QuantificationFreins » et « QuantificationAides », à prendre en considération dans la rédaction du contenu de ce descripteur qui sont :

- 1- La relation avec son chef ou son encadrant ou tuteur en entreprise dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTS : « veiller à une bonne relation avec son chef afin d'atteindre ses objectifs d'apprentissage. ».
- 2- La définition des problèmes dans son environnement du travail, la recherche et l'application des solutions envisagées dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTS : « chercher activement des solutions aux problèmes rencontrés dans son environnement du travail. ».

Ce léger manque trouvé dans la construction du descripteur « adaptabilité », ajouté aux résultats de l'analyse quantitative, en particulier celui de la fiabilité du test de mesure basé sur les sept items "se rappeler de l'apprentissage", "intégration dans le groupe", "sentiment face aux autres", "sentiment au poste de travail (formation)", "sources des risques et difficultés", "freins à l'acquisition des compétences" et "aides à l'acquisition des compétences", nous permettent de conclure que le descripteur « adaptabilité » est a priori adapté à la CNQ. En plus, nous avons trouvé qu'il était adaptable puisque nous sommes arrivés à définir d'autres indicateurs qui le rendraient plus adapté et son test plus fiable.

## VIII.2.2. Discussion, interprétation et retour sur le modèle de compétence

Nous rappelons d'abord la philosophie de la construction des modèles de compétence et des CNC ainsi que leur articulation pour mieux comprendre la finalité recherchée à travers la problématique de la thèse. Comme nous l'avons fait dans la section précédente, avec les conclusions relatives à l'adaptation de la CNQ à travers ses six descripteurs à l'environnement de la FP, il y a lieu de rappeler l'idée suivante.

Dans un contexte général de développement des ressources humaines, en particulier de la FP, un CNC vient se placer comme un cadre de régulation des qualifications en tenant compte des certifications existantes et des certifications envisagées dans le futur (voir § chapitre IV). La prise en considération par le CNC du système de production des compétences et des qualifications suit donc généralement un processus historique : celui du développement des qualifications dans le pays. Et bien évidemment, l'élaboration du CNC intégrera le modèle de compétence existant, qui traduit la phase de conception de la formation, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre portant sur le triangle de la formation. Inversement, lorsqu'un CNC entre en vigueur et devient opérationnel au sein d'un dispositif national de formation, c'est au modèle de compétence de le suivre et de se conformer aux exigences de ses descripteurs et du contenu de ses RA pour livrer des qualifications susceptibles d'être positionnées dans le CNC.

Cette relation de va et-vient entre le CNC et le modèle de compétence est "bijective". Le premier est évalué à travers sa caractéristique d'adaptation ou d'adaptabilité à l'environnement de formation et le second à travers sa caractéristique de cohérence au sein du triangle de la formation. Ce sont les résultats inhérents à cette dernière caractéristique que nous discutons ci-après.

### **VIII.2.2.1. Étude et interprétations qualitatives relatives aux sous-composantes « estime de soi », « prise de décision », « compétences professionnelles et littéraires » et « esprit entrepreneurial »**

Bien que le questionnaire d'enquête ait intégré des questions sur toutes les sous-composantes du modèle de compétence : « estime de soi », « prise de décision », « compétences professionnelles », « littéraires » et « esprit entrepreneurial », nous les avons reprises d'une manière plus directe dans les entretiens semi-directifs afin de cibler des items qui n'étaient pas clairs ou absents du questionnaire et nous les avons creusées davantage pour obtenir les résultats présentés ci-après. Dans cette étude qualitative, nous traitons les sous-composantes une après l'autre, en nous basons sur les résultats des entretiens semi-directifs présentés en détail en annexes (**An.10 et An.11**) et dans la section VII.2.2 du chapitre VII.

#### **VIII.2.2.1.a. Évaluation qualitative de la sous-composante « estime de soi »**

L'étude qualitative de la sous-composante « estime de soi » nous a montré que celle-ci dépendait énormément des attentes de l'apprenant vis-à-vis de son environnement de formation, qu'il s'agisse du centre ou de l'entreprise. Cet environnement inclut la relation de l'apprenant avec son encadrant (formateur ou tuteur) ainsi que les conditions du stage en entreprise.

En nous référant à ces deux items, nous avons découvert, d'une part que le modèle de compétence était en train de produire des apprenants qui n'avaient pas de relations satisfaisantes avec leurs encadreurs, particulièrement en entreprise, et d'autre part, que les conditions de l'apprentissage par l'expérience qui se réalisait dans l'entreprise étaient généralement défavorables. Le modèle de compétence est censé préparer les bonnes conditions de mise en œuvre de la formation y compris prévoir un terrain propice pour des relations fructueuses entre l'apprenant et son encadrant. Ceci n'était pas obtenu puisque la majorité des apprenants interrogés sur ces points n'avait pas su surmonter convenablement les conditions difficiles auxquelles elle avait été confrontée.

Nous en avons donc déduit que la sous-composante « estime de soi » n'était pas cohérente au sein du modèle actuel de compétence, ce qui confirmait les résultats quantitatifs présentés ci-avant.

#### **VIII.2.2.1.b. Évaluation qualitative de la sous-composante « prise de décision »**

Qualitativement, nous avons déduit de ce qui était ressorti des entretiens semi-directifs, que la sous-composante « prise de décision » était incohérente dans le modèle actuel de

compétence<sup>363</sup>. Ceci s'est traduit notamment par ce que les interviewés ont relaté de la façon dont les formateurs ou les encadreurs en entreprise les empêchaient de prendre des décisions, initiatives et responsabilités. Ils ont également revendiqué dans ce cadre une méthode de travail « apprenante » plutôt qu'une méthode « aléatoire » dans laquelle le plan de travail, que ce soit en classe ou en entreprise, fait défaut. Hassen par exemple, a insisté sur l'importance de commettre des erreurs pour mieux apprendre.

Nous avons aussi trouvé que la prise de décision est favorisée par l'expérience professionnelle qu'acquiert l'apprenant tout au long de son cursus de formation. L'exemple de Slah est révélateur puisque nous avons pu constater l'évolution de sa capacité de prise de décision depuis le choix de sa spécialité de formation, jusqu'au choix de son métier, et enfin à l'acquisition des capacités d'encadrement des apprentis, une fois accumulée une expérience professionnelle dans un atelier de menuiserie d'aluminium. De même, Thameur a parlé de l'apprentissage de la prise d'initiative et de décision dès l'enfance, qui se répercuterait après sur le jeune dans son milieu de travail. Mais ces deux derniers exemples restent des exceptions si on les compare aux difficultés ressenties par les autres interviewés.

Donc, bien que le modèle actuel de compétence soit incohérent vis-à-vis de la sous composante « prise de décision » – ce qui confirme le résultat de l'analyse statistique – nous sommes arrivé à identifier les principaux facteurs susceptibles de renforcer les capacités de prise d'initiative, responsabilité et décision. À partir de là, la sous-composante « prise de décision » devrait être mieux intégrée dans le modèle et contribuer à sa cohérence et adéquation.

#### **VIII.2.2.1.c. Évaluation qualitative de la sous-composante « compétences professionnelles et littératie »**

Nous savions d'emblée que, quels que soient les résultats de l'analyse qualitative sur cette sous-composante « compétences professionnelles et littératie », ils restaient à confirmer par des évaluations spécifiques (formative et sommative) sur le contenu des apprentissages. Cependant, ces résultats complètent ceux de l'analyse statistique, ce qui permet de s'approcher de la réalité dans l'appréciation de la sous-composante en question. C'est la raison pour laquelle les résultats et interprétations énumérés ci-après sont un récapitulatif de ce que nous avons exploité de l'analyse quantitative au profit de l'analyse qualitative afin de tirer les conclusions définitives concernant la sous-composante « compétences professionnelles et littératie ».

- i. En prenant la confiance en soi à l'entrée du centre de formation et durant la période de formation, comme critère d'appréciation de la disposition de l'apprenant à l'acquisition des compétences professionnelles, nous avons trouvé que les apprenants n'éprouvent pas de difficultés dans ce domaine. Ceci a été confirmé par ce qu'ont exprimé tous les interviewés par rapport à leur motivation et implication d'acquérir les compétences professionnelles essentielles à l'exercice de leur futur métier.
- ii. La confiance en soi est influencée par des variables relatives au temps cumulé en activité professionnelle avant de s'inscrire au centre de formation, à la fréquence de lecture dans sa période de formation, des manuels et catalogues, des rapports et articles, des instructions

---

<sup>363</sup> Nous avons montré au chapitre V que, sur le terrain, il s'agit de données éparses portant sur des notions, concepts, pratiques et représentations diverses, contenus dans des textes juridiques, qui renvoient plutôt à un pseudo-modèle de compétence qu'à un modèle de compétence bien structuré et approprié par tous les acteurs de la FP en Tunisie.

et notes techniques, des schémas et diagrammes et des tableaux et feuilles de calculs. Faudrait-il favoriser ce type d'activité durant la première période de formation dans le but de maintenir la motivation du jeune à continuer sa formation et garder ou faire progresser son degré de confiance en soi quant à ses capacités d'acquisition des compétences professionnelles ? Par ailleurs, nous avons constaté une certaine corrélation entre la disposition de l'apprenant à acquérir les compétences professionnelles et son estime de soi, ce qui inciterait à approfondir la nature de cette co-variance.

- iii. Les compétences professionnelles, comme nous l'avons souligné auparavant, incluent des compétences dites "cœur du métier", des compétences numériques et des compétences communicationnelles. Ces deux dernières catégories sont considérées ici en tant qu'essentielles à l'exercice du métier et non pas en tant que secondaires. D'où la nécessité de compléter notre évaluation de la cohérence de la sous-composante « compétences professionnelles et littératie » à travers ce qui ressort des dispositions des apprenants par rapport aux compétences numériques et communicationnelles.
- iv. En ce qui concerne les compétences numériques, nous avons trouvé que dans le domaine des TIC, et sur la base de l'auto-évaluation de l'apprenant lui-même, ce sont trois dimensions qui peuvent juger de ses dispositions et capacités à apprendre les compétences numériques : la dimension "recherche de l'information en termes de quantité et de qualité", la dimension "utilisation technique de l'information" et la dimension "engagement pour apprendre et savoir-faire". Et c'est surtout au niveau de la deuxième dimension que nous avons constaté une faiblesse notable comme chez Fethia, Meriem, Slah et Achref.
- v. Par rapport au modèle actuel appliqué dans le dispositif de FP en Tunisie, plus de 80% des apprenants se sentent disposés à acquérir les compétences numériques. Cependant, pour le bien des apprentissages dans les centres de formation, il serait judicieux de veiller à l'équilibre entre les trois dimensions susmentionnées afin de favoriser chez l'apprenant les aspects de recherche de l'information, de son utilisation et de l'engagement d'apprendre à apprendre.
- vi. Nous avons consacré aux compétences communicationnelles ou de communication des paragraphes spécifiques dans la section VII.2.2 du chapitre VII, en les traitant comme une partie intégrante de la littératie. Nous avons alors constaté que, quel que soit le niveau de qualification (CAP, BTP ou BTS), les compétences communicationnelles sont faiblement maîtrisées par les apprenants, ce qui nous avait amené d'ailleurs à opter pour la langue arabe dialectale dans la passation des entretiens semi-directifs. Statistiquement, plus de la moitié de la population enquêtée (55,5%) a un niveau de littératie faible ou moyen qui doit être renforcé, en particulier dans les langues étrangères.

En effet, trois composantes principales parmi les cinq qui influencent le niveau de littératie de l'apprenant sont exclusivement liées à la maîtrise de la langue française et de la langue anglaise, en plus de la langue arabe. Plus précisément, le premier facteur déterminant du niveau de littératie n'est qu'une combinaison liée à la lecture dans ces trois langues en termes de type, quantité et fréquence de lecture, ainsi qu'aux moyens utilisés à cet effet (fréquentation de la bibliothèque, participation à la vie associative et formation en langues). Tous les interviewés ont évoqué le déficit que connaissent les centres de formation en



termes de ressources de lecture, d'existence de bibliothèque ou de salle ou espace équipé à cet effet.

Enfin, les capacités d'usage de la langue arabe représentent également une composante principale influençant le niveau général de littératie. Leur importance est encore accentuée par leur corrélation avec l'estimation des effets de ces capacités en lecture sur la chance de trouver un emploi.

#### **VIII.2.2.1.d. Évaluation qualitative de la sous-composante « esprit entrepreneurial »**

Notre étude qualitative de la sous-composante « esprit entrepreneurial » s'est basée essentiellement sur les résultats du travail présenté en annexe (**An.11**) dans lequel nous nous sommes servi du tableau (**Tab. VII.7**) pour estimer le niveau des compétences entrepreneuriales de chacun des interviewés par rapport aux standards et indicateurs du référentiel EntreComp. Par ailleurs, nous soulignons que ce sont uniquement trois compétences, parmi les 15 compétences<sup>364</sup> réparties sur les trois domaines « idées et opportunités », « ressources » et « en action », que nous avons extraites du référentiel EntreComp. Nous avons retenu les compétences « avoir de la créativité », « conscience de soi et auto-efficacité » et « prendre de l'initiative » qui représentent respectivement chacun des trois domaines cités. Ceci nous a donné les résultats suivants :

- Dans le domaine « idées et opportunités », nous avons réduit l'étude à la créativité, ce qui nous a révélé que, si certains interviewés de niveau CAP possèdent une bonne créativité, d'autres de niveau BTS ont un niveau moyen de créativité, et d'autres ont un niveau de créativité qui s'apparente à leur niveau de qualification. Mais d'une part, ceci ne nous permet pas de généraliser le constat sur le niveau de créativité à tous les apprenants de la FP selon leurs niveaux de qualification ; d'autre part, la créativité n'est qu'un élément dans le domaine des idées et opportunités pour devenir entrepreneur puisqu'un jeune pourrait démarrer un projet professionnel à partir d'une idée qui n'est pas forcément la sienne.
- Dans le domaine « ressources », abstraction faite du niveau de qualification, les interviewés se partagent entre ceux qui ont des capacités relatives à ce domaine, en particulier en termes de confiance en leurs acquis et de vision sur leur projet d'avenir, et ceux qui ne se sentent pas encore prêts à les assumer au point de maîtriser les compétences techniques professionnelles inhérentes à leur métier. Ce dernier constat confirme notre remarque au point (ii) du paragraphe (VIII.2.2.1.c).
- Dans le domaine « en action », nous avons également réduit l'étude à la prise d'initiative, ce qui nous a permis de remarquer que la majorité des interviewés n'éprouve pas de difficultés à passer à l'action puisqu'en nous référant aux descripteurs et thèmes d'EntreComp, nous avons trouvé que le niveau de maîtrise de ces capacités est supérieur au niveau de qualification de six parmi les sept interviewés. Cependant, le fait d'être en action n'est pas seulement le résultat de la prise d'initiative, mais dépend également des compétences « planifier et gérer », « gérer l'incertitude, l'ambiguïté et les risques », « travailler avec les

---

<sup>364</sup> Les 12 autres compétences du référentiel EntreComp sont : déceler des opportunités ; stimuler sa vision, valoriser les idées ; penser de manière éthique et durable ; motivation et persévérance ; mobiliser les ressources ; culture financière et économique ; mobiliser les autres ; planifier et gérer ; gérer l'incertitude, l'ambiguïté et les risques ; travailler avec les autres et apprendre de ses expériences.

autres » et « apprendre de ses expériences ».

En somme, au terme de cette étude consacrée à la sélection des compétences, qui a débouché sur les résultats susmentionnés, il s'est avéré que notre travail qualitatif sur la sous-composante « esprit entrepreneurial », quoique représentatif, restait approximatif. Mais son intérêt principal a été de confirmer que si la sous-composante « esprit entrepreneurial » jouissait globalement d'une cohérence au sein du modèle de compétence (résultat obtenu statistiquement), elle restait toujours tributaire de soft skills<sup>365</sup> telles que estime de soi, prise de décision et littératie.

### **VIII.3. Confrontation des résultats des analyses quantitative et qualitative**

Le but des deux analyses quantitative (enquête statistique) et qualitative (entretiens semi-directifs) que nous venons d'exposer, était d'une part, de traiter la cohérence des sous-composantes que nous avons proposées pour un modèle adéquat de compétence renfermant les dimensions conation, cognition et comportement et esprit entrepreneurial, d'autre part, d'évaluer l'adaptation ou l'adaptabilité de la CNQ à l'environnement de la formation professionnelle à travers l'évaluation de ses descripteurs et RA.

Après avoir obtenu les résultats issus de ces deux analyses, et même entamé leur comparaison, en particulier pour la sous-composante « compétences professionnelles et littératie », nous avons procédé à leur confrontation générale que nous présentons ci-après, afin de faire le point sur l'articulation entre la cohérence du modèle de compétence (cœur du triangle de la formation) et l'adaptation du CNC. C'est l'objet de la problématique de la thèse, mais dans ce sous-chapitre, nous ne nous limitons pas à cette relation organique entre les deux entités : modèle de compétence et CNC, car, primo, nous faisons un retour sur les contraintes et limites du CNC tunisien pour confirmer les prémices d'une nouvelle approche de la construction d'un CNC, secundo, nous revenons sur les deux modèles de compétence actuel et visé afin d'esquisser les prémices d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation.

#### **VIII.3.1. Récapitulatif des résultats et retour sur les contraintes et limites du CNC tunisien**

Grosso modo, d'après l'analyse statistique quantitative et l'analyse qualitative basée sur les entretiens semi-directifs, nous pouvons dire que la CNQ est adaptée au contexte de la FP en Tunisie, et surtout qu'elle jouit d'une caractéristique d'adaptabilité confirmée. En effet, nous avons montré que le descripteur « complexité » ne pose aucun problème lorsqu'il est soumis à une épreuve de mesure. Que ce soient les apprenants enquêtés ou interviewés, tous ont manifesté un degré notable d'appréhension de la complexité des tâches et activités professionnelles qu'ils sont appelés à maîtriser conformément à ce que stipulent leurs diplômes

---

<sup>365</sup> Rappelons que, d'après le bureau international de l'éducation relevant de l'UNESCO, les soft skills sont un ensemble de qualités personnelles, traits, attributs, habitudes et attitudes qui peuvent être utilisés dans des différents types de métiers, tels que : l'empathie, le leadership, le sens de la responsabilité, l'intégrité, l'estime de soi, le self-management, la motivation, la flexibilité, la sociabilité, la gestion du temps et la prise de décisions. D'après le lien <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/s/soft-skills> consulté le 20 novembre 2021.

ou niveaux de qualification.

En ce qui concerne les autres descripteurs appartenant à la famille CARA, nous venons de démontrer dans les paragraphes précédents que bien que les descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité » ne paraissent pas complètement adaptés dans leur configuration actuelle dans la CNQ, ils sont en revanche aisément adaptables puisque nous sommes arrivés à définir les indicateurs additionnels qui les rendraient plus adaptés et leurs tests de mesure plus fiables. Toutefois, nous nous sommes abstenus de continuer l'exercice de construction d'une échelle complète pour chacun des trois descripteurs en question en tenant compte des items additionnels identifiés, car ceci aurait demandé l'élaboration et la passation d'une enquête sur cette nouvelle base. Cependant, cette idée constitue une perspective qu'ouvre notre thèse et que nous soulignerons ultérieurement.

Nous terminons ce récapitulatif par les deux descripteurs « savoirs » et « savoir-faire et comportement », liés au monde de la formation, pour rappeler que nous avons fait l'hypothèse que leur adaptation dépendait de la démarche scientifique qui sous-tendait leur enseignement-apprentissage.

Nous concluons donc que la CNQ dans sa version actuelle telle que publiée et adoptée dans le contexte de la FP en Tunisie, est adaptée mais reste susceptible d'améliorations fines portant en particulier sur les descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité ». Par ces améliorations, elle gagnerait plus de lisibilité envers ses usagers et plus de fiabilité pour des tests visant la mesure de son adéquation à la réalité du terrain.

Cette conclusion nous ramène aux résultats relatifs à l'analyse des composantes du modèle de compétence que nous allons maintenant exposer.

### **VIII.3.2. Récapitulatif des résultats et retour sur le modèle de compétence**

Les résultats de l'analyse statistique des sous-composantes du modèle de compétence et ceux de leur analyse qualitative se sont révélés très complémentaires, ce qui a fait de leur confrontation une sorte de confirmation du quantitatif par le qualitatif. Nous voulions aussi nous faire une idée globale de la cohérence du modèle à partir des idées qui portent sur chacun de ses éléments constitutifs et dont certaines semblaient nécessiter encore d'autres réflexions ciblées. Ces réflexions ont montré qu'il fallait creuser davantage certains points de chevauchement, notamment pour la sous-composante « esprit entrepreneurial » dans laquelle des items comme « l'estime de soi », « la prise d'initiative », « la prise de décision », « la communication » ...etc. interfèrent.

Pour commencer, nous avons analysé dans la composante « conation », la sous-composante « estime de soi » dont le résultat de l'analyse quantitative a montré qu'elle est incohérente dans le modèle actuel de compétence puisque la plupart des apprenants enquêtés paraissaient avoir une faible estime de soi. Ce résultat a été confirmé ensuite par l'analyse qualitative qui a fait ressortir les facteurs défavorables à une bonne estime de soi, à savoir la relation frustrante apprenant/encadreur, notamment en entreprise, et les mauvaises conditions de l'apprentissage par l'expérience.

En passant à la composante « cognition et comportement » dont nous avons étudié les sous-composantes « prise de décision », « littératie » et « compétences professionnelles », nous avons trouvé que les deux premières sont incohérentes puisque la majorité des enquêtés éprouvent des difficultés à prendre des décisions pertinentes en temps opportun et des difficultés de communiquer convenablement dans leur contexte de travail, en particulier par écrit et en français. Quant à la sous-composante « compétences professionnelles », elle semble être cohérente au sein du modèle notamment lorsque nous la considérons par rapport aux dispositions de l'apprenant entrant dans la formation à acquérir les compétences du cœur du métier visé. L'analyse qualitative basée sur les entretiens semi-directifs a confirmé tous ces résultats en apportant plus de précisions sur les facteurs qui influencent chacune des sous-composantes. En effet, pour la prise de décision, c'est surtout la pédagogie d'apprentissage imposée par le formateur ou l'encadreur dans l'entreprise qui n'incite pas l'apprenant à prendre des décisions. Il arrive même qu'elle bloque le développement de ses capacités dans ce domaine. Pour la littératie, nous avons constaté combien les interviewés ont des difficultés à s'exprimer en langue française et préfèrent de manière presque exclusive rendre compte oralement en langue arabe dialectale. Donc, nous pouvons conclure que, globalement, la composante « cognition et comportement » n'est pas cohérente et devrait être améliorée, notamment sur les aspects comportementaux qui renvoient à des combinaisons de soft skills dont « la prise de décision » et « la communication » constituent les sous-composantes cruciales.

Ce dernier résultat nous amène à la dernière sous-composante : « l'esprit entrepreneurial » qui, d'après les résultats de nos analyses quantitative et qualitative, semble être plus ou moins cohérente, grâce notamment, au bon potentiel de confiance en soi des apprenants par rapport à l'acquisition des compétences cœur de métier. Mais au fur et à mesure de l'évolution des dimensions conatives, cognitives et comportementales de l'apprenant au cours de la formation, cette résultante « esprit entrepreneurial » dont font partie les combinaisons susmentionnées de soft skills, s'affaiblit. Donc, les responsables de formation (décideurs, concepteurs et formateurs) ne peuvent préserver la cohérence de la sous-composante « esprit entrepreneurial » au sein du modèle de compétence que s'ils conçoivent des mécanismes d'assurance qualité de la formation entrepreneuriale en harmonie avec le développement des soft skills telles que « l'estime de soi », « la prise de décision » et « la littératie ».

### **VIII.3.3. Confirmation des prémices d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation**

Notre travail de recherche qui alliait l'analyse du contexte actuel de la FP en Tunisie à l'analyse statistique et qualitative de divers échantillons d'apprenants en cours de formation<sup>366</sup>, nous a permis de déduire d'une part, qu'actuellement le dispositif de formation est gouverné par ce que nous avons appelé un pseudo-modèle de compétence, dont la dominante est caractérisée par le développement des compétences cœur du métier visé, et que d'autre part, une incohérence

---

<sup>366</sup> À l'exception d'un seul interviewé (Slah) qui était diplômé au moment de la passation de l'entretien semi-directif avec lui.

existe au niveau de la formation aux compétences « estime de soi », « prise de décision » et « littératie », qui se répercuterait négativement sur l'employabilité des diplômés.

Pour pallier ce problème d'incohérence entre les compétences cœur du métier et soft skills au sein du modèle de compétence, nous proposons l'adoption du modèle que nous avons explicité tout au long de cette thèse et qui jouit de la capacité fondamentale d'intégration des aspects cognitifs, comportementaux et conatifs.

Notre proposition n'est pas uniquement à caractère théorique ou conceptuel, puisque son impact sur le terrain a été a priori confirmé par les résultats que nous venons de détailler sur ce qu'a donné le modèle actuel mis en place. Nous avons ainsi raisonné par l'absurde, en démontrant que si en amont (phase de la conception) les sous-composantes étaient conceptuellement bien structurées et fondées sur le modèle basé sur le triangle de la formation que nous avons proposé, alors qu'en aval (phase de la mise en œuvre) elles ne l'étaient pas, voire se révélaient incohérentes quand nous les avons mesurées chez les apprenants enquêtés et interviewés. Ceci va nous permettre d'annoncer les prémices d'un modèle de compétence intégrant cognition et conation et dans lequel les soft skills et l'esprit entrepreneurial auront une place privilégiée en termes de conception des contenus de compétences et de mise en œuvre selon des approches pédagogiques innovantes d'apprentissage.

### **VIII.3.4. Confirmation des prémices d'une nouvelle approche de construction d'un CNC**

Nous avons démontré dans notre travail de recherche que le cadre national des certifications en Tunisie est adapté à l'environnement de la FP. En effet, les résultats d'apprentissage observés chez les apprenants enquêtés et interviewés reflètent les contenus des descripteurs « complexité », « savoirs » et « savoir-faire et comportement », d'autant que nous avons admis que ces deux derniers sont d'emblée adaptés vu la rigueur scientifique de leur construction et formulation.

Concernant les autres résultats d'apprentissage relatifs aux descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité », nous avons démontré qu'ils sont assez suffisants pour refléter le potentiel des soft skills des apprenants qui traduit à son tour leurs bonnes dispositions à acquérir des compétences entrepreneuriales à condition de maintenir intacte leur confiance en soi. Cependant, ces trois descripteurs et leurs RA respectifs sont adaptables si l'on améliore leurs contenus par les items que nous avons identifiés et formulés.

Par conséquent, nous pouvons dire que la CNQ est à la fois adaptée et adaptable, et que nous pouvons la faire évoluer pour suivre l'évolution du contexte de la FP. Pour ce faire, nous avons proposé d'impliquer l'apprenant dans le processus de construction du cadre national des certifications. Il s'agit d'une partie prenante généralement omise dans la démarche poursuivie par les concepteurs lors de leur travail d'élaboration d'un CNC, et c'était le cas dans la construction de la CNQ en Tunisie comme nous l'avons souligné au chapitre IV.

Notre proposition s'est initialement basée sur les fondements de la démarche d'assurance qualité, de l'approche systémique et du modèle dynamique de Raffé, exposés dans la sous-section (VI.3.1.3. Prise en compte de l'élément « apprenant » dans la conception d'un CNC),

mais après notre étude expérimentale, nous avons pu la confirmer à travers la pertinence de tous les éléments d'entrée dans la construction d'un CNC que nous avons pu tirer des apprenants. En effet, ceux-ci ont été des sources idoines pour refléter les résultats d'apprentissage sur le terrain. Nous avons pu ainsi proposer des améliorations aux contenus des descripteurs actuels dans la CNQ telles que celles portant sur les descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité ».

Nous nous proposons maintenant d'extrapoler ces améliorations dans une approche ascendante (*bottom-up*) qui part de l'apprenant en tant qu'élément principal de l'ensemble des parties prenantes (responsables de formation, formateurs, formateurs de formateurs, concepteurs de programmes, employeurs, maîtres de stage, travailleurs) pour définir les résultats d'apprentissage génériques (étalons) à mettre dans le cadre des certifications comme des indicateurs de référence pour le positionnement des compétences et des qualifications. Cette nouvelle approche s'appuiera sur les enquêtes auprès des apprenants et des entretiens semi-directifs comme ceux que nous avons utilisés dans cette recherche, en les considérant comme des outils incontournables pour extraire les ressources nécessaires à la formulation des expressions relatives à chaque niveau de qualification vis-à-vis du descripteur considéré. Il s'agit là de l'écriture des expressions génériques des résultats d'apprentissage ou des compétences que les anglophones appellent "*learning outcomes or competencies statements*". Cette proposition débouche donc sur une nouvelle perspective de rédaction des CNC, consistant à améliorer la formulation de leurs contenus pour qu'ils traduisent d'une manière plus réaliste le marché des qualifications quel que soit le pays.

## VIII.4. Conclusion

Nous sommes parti d'un constat partagé par l'ensemble des intervenants dans le dispositif de la FP en Tunisie, c'est que les diplômés de la FP possèdent généralement des compétences professionnelles satisfaisantes qui répondent a priori aux exigences des métiers offerts sur le marché du travail. Mais c'est la possession de soft skills (ou compétences douces) qui constitue le maillon faible dans leurs profils de qualification. Pour combler cette lacune dans le modèle actuel de compétence appliqué au sein du système tunisien de la FP, nous avons imaginé le remplacer par un modèle plus cohérent, notamment dans sa typologie, en le dotant, en plus de la dimension comportementale induite de l'APC, des dimensions cognitive, conative et entrepreneuriale.

Notre travail de thèse a consisté à bâtir ce modèle de compétence visé en faisant appel principalement à des analyses conceptuelles et des études expérimentales basées sur des enquêtes et des entretiens réalisés avec des apprenants de la FP.

Dans le chapitre VII, nous avons détaillé notre travail de terrain en présentant d'une part, l'enquête qui nous a servi à l'analyse quantitative et qui portait sur 506 apprenants, et d'autre part, les entretiens semi-directifs sur lesquels s'était basée l'analyse qualitative.

Par la suite, dans ce dernier chapitre de la thèse, nous avons parachevé notre parcours démonstratif en faisant d'abord ressortir les différents résultats issus des analyses statistique et qualitative, puis en les interprétant, et enfin en les confrontant entre eux pour tirer les conclusions en relation avec notre problématique étudiée. En effet, celle-ci cherchait à traiter la relation organique (de type cause-effet) entre la cohérence au sein du triangle de la formation incluant le modèle de compétence et l'adaptation du CNC à l'environnement de la formation. Notons que le modèle de compétence visé avait la spécificité d'être à la fois notre proposition conceptuelle et une partie de la construction de notre hypothèse principale. De ce fait, à travers notre travail expérimental, nous avons cherché à vérifier simultanément, et le pseudo-modèle actuel de compétence et le modèle visé.

Comme nous l'avons exposé au début du chapitre VIII, nous avons mené les analyses quantitative et qualitative simultanément d'un côté (modèle de compétence) et de l'autre (CNQ) pour pouvoir confronter à la fin les résultats. La conclusion à laquelle nous sommes arrivé en relation avec la problématique de la thèse, stipule qu'actuellement, au sein du dispositif de la FP en Tunisie, l'incohérence du modèle de compétence appliqué, qui entraîne celle des éléments constitutifs du triangle de la formation, génère l'inadaptation de la CNQ. Notre hypothèse principale a donc été confirmée.

Ceci dit, nous avons relevé à partir de ce travail théorique et pratique de confrontation du modèle de compétence au CNC, les points de réflexion suivants qui nous permettent de faire des propositions et d'ouvrir des perspectives à la thèse.

Premièrement, nous avons montré, notamment dans ce chapitre VIII, que l'apport des statistiques et des logiciels spécifiques tels que SPSS, est très important pour mener des analyses dans le domaine des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive.

Deuxièmement, le recours à l'analyse statistique nous a amené à simplifier la compréhension de notions mathématiques telles que la distribution, la normalité et la signification d'un test de mesure, et ce, dans le but de vulgariser ces notions et de les mettre au service d'une meilleure exploitation scientifique pour interpréter des phénomènes éducatifs et pédagogiques.

Troisièmement, nous avons profité des informations puisées auprès des apprenants malgré leur méconnaissance du système de FP, pour confirmer les prémices d'une nouvelle approche de la construction d'un CNC. Cette dernière considèrera l'apprenant, en dépit de son ignorance éventuelle de certains aspects du fonctionnement et de la régulation du système de qualifications, comme la source principale d'alimentation du contenu du CNC.

Quatrièmement, nous avons confirmé les composantes d'un nouveau modèle de compétence tout en définissant les différents éléments censés apporter au diplômé de la FP plus d'efficacité et d'aptitude à mieux s'insérer dans le marché du travail et la société. Nous espérons que, lors du passage à la mise en place du modèle, nos propositions donneront l'idée aux responsables du dispositif de la FP (décideurs, concepteurs et techniciens) d'intégrer dans le système de la formation une démarche d'assurance qualité qui épousera étroitement le modèle de compétence, afin d'assurer l'évaluation régulière de son fonctionnement et son amélioration continue. Cette approche qualitative gagnera en efficacité si elle est institutionnellement instaurée et appropriée par toutes les parties prenantes du CNC.

## VIII.5. Bibliographie du chapitre VIII

**Équipe PE-SPO. (2017).** La prise de décision. Document préparé par l'équipe PE-SPO du Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke- 2017. Lien [https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents\\_thematiques/Prise\\_decision\\_web.pdf](https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents_thematiques/Prise_decision_web.pdf) consulté le 20 septembre 2021.

**Jeunes entreprises du Canada. (2003).** Programme entrepreneurial-une entreprise étudiante Guide du programme – pour les conseillers et les professeurs-Ecole secondaire- 2003.

**Kodzo, K., Essotahani, B., Agbéméfa, G. (2006).** Etude de la maturité vocationnelle des élèves des classes de troisième à Lomé : étude quantitative ou qualitative. Recherche financée par le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) avec du soutien du projet Centre d'Excellence Régionale UEMOA et du Ministère des Affaires Etrangères des Pays Bas- 2006. Lien <http://www.rocare.org/smgrt2006-tg-vocational.pdf> consulté le 20 septembre 2021.



## Conclusion de la troisième partie

Nous avons prévu pour notre thèse trois grandes parties. La première partie a été réservée à la présentation détaillée du contexte de la FP en Tunisie, socle sur lequel nous nous sommes fondé pour tracer ensuite les axes principaux de la problématique traitée par la thèse. La deuxième partie, bien qu'elle ne déroge pas aux plans de thèse classiques puisque nous l'avons consacrée à la présentation de notre cadre théorique, a une particularité. Nous y avons proposé un modèle théorique original qui met en relation les piliers sur lesquels s'est appuyée notre pensée scientifique, à savoir le CNC, le modèle de compétence et le triangle de la formation. Ce traitement conceptuel a donné lieu aux prémices d'une nouvelle approche de construction d'un CNC et d'un nouveau modèle de compétence intégrant cognition et conation, ainsi que d'une nouvelle représentation du fonctionnement du dispositif de la FP par le biais du triangle de la formation. C'est sur la base de ces résultats conceptuels, en particulier ceux portant sur le modèle proposé de compétence et sur le triangle de la formation, que nous avons engagé le travail expérimental que nous avons présenté dans cette 3<sup>ème</sup> partie.

Si nous avons éprouvé le besoin de rappeler l'ensemble de notre processus de recherche au moment de clore cette dernière partie, c'est qu'il nous est apparu rétrospectivement que la continuité de la démonstration avait été pour nous une préoccupation constante. À chaque étape de notre recherche doctorale il y a toujours eu pour nous une raison fondamentale d'exposer ou de développer un élément, qui était de pouvoir l'utiliser par la suite dans le raisonnement global visant à discuter la problématique principale.

Le dispositif expérimental était initialement constitué d'une enquête de terrain, précédé, selon l'usage, d'une pré-enquête pour tester le questionnaire. Nous notons ci-dessous ce qui nous semble être deux caractéristiques importantes de la façon dont notre expérimentation s'est construite et a évolué, en réinvestissant à chaque phase ce qui avait été appris de la précédente et en articulant dans une démarche dialectique la pratique et la théorie.

Primo, avant même d'arriver au travail sur le terrain, nous avons fait appel comme nous l'avons relaté au chapitre II à des histoires de vie de personnes qui étaient proches de nous et qui ont alimenté notre réflexion à la fois sur la conception du modèle de compétence et sur les questions à poser dans l'enquête. Cette façon d'amorcer la réflexion conceptuelle par l'analyse des témoignages des acteurs du terrain nous a servi par la suite pour nourrir la démarche d'élaboration de questionnaires d'enquête ou des guides d'entretien. Une autre pratique innovante a marqué notre travail au stade de l'expérimentation, c'est qu'au début, la pré-enquête n'était qu'un épisode préparatif de l'enquête définitive, mais qu'ensuite, il nous a paru nécessaire de mener des entretiens semi-directifs pour mieux cerner les questions à poser aux apprenants à travers le questionnaire. De plus, l'élaboration du guide d'entretien renfermant les scénarios de conversations avec les apprenants interviewés lors des entretiens semi-directifs nous a permis de récolter une matière très riche en informations réparties sur quatre thématiques en relation avec la problématique de la thèse. Cette matière a été très utile pour mener l'analyse qualitative entamée dans le chapitre VII et figulée dans le chapitre VIII.

Secundo, nous avons utilisé le modèle de compétence dont nous avons rapporté la mise au point dans le chapitre V, comme un outil pour développer notre hypothèse de recherche et surtout

pour mener l'expérimentation, et ce, en raisonnant par l'absurde. C'est-à-dire que si, après investigation et démonstration nous confirmions l'incohérence d'un item dans l'état actuel, alors la cohérence serait assurée dans l'état visé. Par exemple, « l'estime de soi » est une sous-composante de la conation dans notre modèle de compétence alors qu'elle ne l'est pas actuellement. La mesure que nous avons faite de cette sous-composante chez les apprenants nous a permis de voir si la prévision d'intégrer « l'estime de soi » dans le modèle de compétence était pertinente ou non. Nous avons procédé de même avec les autres sous-composantes inscrites dans notre modèle de compétence. Cette dernière procédure nous a permis de bâtir puis de vérifier notre hypothèse stipulant que l'incohérence du triangle de la formation qui inclut le modèle de compétence génère l'inadaptation du CNC en Tunisie. Bien évidemment, le modèle visé ne pourra être complètement approuvé en termes de profils de sortie des apprenants qu'après sa mise en application effective.

Eu égard à ces spécificités du traitement de la problématique de la thèse, nous avons dans le chapitre VII présenté les données que nous avons recueillies et la construction de nos corpus qualitatifs (verbatim des entretiens semi-directifs) et quantitatifs (données de l'enquête). Dans le chapitre VIII nous avons exposé le mode de traitement des données et l'analyse des résultats. Soulignons à ce propos l'aide précieuse fournie par le logiciel SPSS qui a facilité la compréhension des caractéristiques psychologique, cognitive, conative et comportementale induites de l'analyse de notre modèle de compétence et de la CNQ, grâce à l'utilisation simplifiée des caractéristiques statistiques des distributions étudiées. Par exemple, le test de la normalité de chaque distribution étudiée nous a éclairé par rapport aux items ayant une relation avec la dimension analysée. Suite à quoi nous avons pu obtenir, pour chaque sous-composante, la liste des items qui l'influence ainsi que juger de la fiabilité de son test de mesure. Nous citons également, dans la continuité des résultats obtenus lors de l'expérimentation, le recours à l'analyse en composantes principales (ACP) qui a confirmé la validité des différents tests que nous avons conçus et appliqués aux sous-composantes : estime de soi, prise de décision, littératie et esprit entrepreneurial. Cette même méthode a été d'un grand apport pour l'évaluation de l'adaptation des descripteurs de la CNQ à l'environnement de la formation.

Le processus expérimental adopté en termes de méthodes et outils nous a donc fortement aidé à traiter la problématique de la thèse. Cependant, nous avons été amené vu le champ des sciences de l'éducation auquel appartient notre recherche, à simplifier les concepts mathématiques et statistiques auxquels nous avons eu recours, voire à les vulgariser, pour les adapter au contexte de notre étude. La formulation de notre hypothèse principale et sa déclinaison jusqu'aux éléments sur lesquels nous avons mené l'expérimentation, a nécessité que nous scindions la formulation initiale en plusieurs formulations plus détaillées pour arriver à simplifier l'hypothèse jusqu'à obtenir l'énoncé : « l'incohérence du modèle de compétence génère la non adaptation de la CNQ », tout en rappelant que le modèle de compétence fait partie du triangle de la formation lequel reflète le fonctionnement du dispositif de la formation, et que la CNQ est analysée à partir de ses six descripteurs.

En ce qui concerne l'esprit entrepreneurial, nous nous sommes référé d'abord dans notre analyse qualitative aux compétences, actions et indicateurs de performance qui figurent dans le référentiel EntreComp. Ensuite, nous l'avons traité par une analyse statistique moyennant un questionnaire spécifique pour pouvoir à la fin procéder à la confrontation de cette sous-composante dans notre modèle de compétence avec les descripteurs concernés dans la CNQ.

Nous avons observé alors certaines interférences entre les descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité » et les résultats d'apprentissage relatifs à l'esprit entrepreneurial.

Finalement, parti du fondement que constituait notre cadre conceptuel consolidé par notre dispositif expérimental et l'analyse des différents corpus rassemblés, nous avons pu confirmer notre hypothèse principale. Elle suggère des actions à entreprendre et des pistes de réflexion à développer au niveau du système de la FP en Tunisie que nous allons détailler dans la conclusion générale de la thèse.

## Conclusion générale

Faire une thèse est une opportunité de contribuer à la construction de nouveaux savoirs<sup>367</sup>. Dans notre thèse qui s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, nous avons voulu, en nous basant sur notre expérience professionnelle et sur l'inquiétude scientifique que nous inspirait la question de régulation des compétences sur le marché des qualifications, participer à la réflexion actuelle sur les cadres nationaux des certifications et leur articulation avec les modèles de compétence au sein de l'environnement global de la FP.

Notre premier travail, pour traiter notre sujet de la thèse, a été de situer les concepts clés de la problématique dans le contexte de la FP en Tunisie, et d'amener le lecteur à comprendre les rouages et l'historique du système tunisien de la FP, en particulier son institutionnalisation, le processus d'élaboration des textes juridiques et réglementaires qui le régissent, et l'écart entre ce que stipulent ces textes et ce qui est appliqué sur le terrain. C'est à partir de ce dernier constat, développé dans les trois chapitres de la première partie de la thèse, que nous avons relevé l'absence d'opérationnalisation du cadre national des certifications baptisé CNQ, censé jouer un rôle primordial dans la promotion de la qualité des qualifications produites par le système de la FP. Or, paradoxalement, comme nous le relatons au chapitre II, la CNQ a joui d'une conception optimale, qui a pris tout le temps nécessaire à la réflexion, la négociation et le partage avec les différentes parties prenantes. Nous avons alors montré qu'un succès obtenu dans la conception nécessitait de fournir le même effort de réflexion, voire avec plus de pragmatisme et de créativité, si l'on voulait qu'il soit suivi d'un succès dans la mise en œuvre. Nous parlons d'un effort qui s'est déployé depuis la date de publication de la CNQ en 2009 jusqu'à aujourd'hui.

D'après notre étude, la difficulté majeure que peut rencontrer la mise en application d'un CNC après son instauration, est celle d'atteindre l'adéquation entre ce que délivre le dispositif de développement des ressources humaines en particulier de la FP et ce que demande le marché du travail en termes de compétences. En réalité, cette adéquation n'est jamais assurée seulement par une bonne conception du CNC. Mais – faut-il le rappeler ? – comme nous l'avons montré dans le chapitre VI relatif au triangle de la formation, agir sur la phase de conception de la formation permet en grande partie d'assurer une bonne régulation des qualifications et une meilleure qualité des compétences produites. Il s'agit notamment d'agir sur le levier des qualifications, qui n'est autre que le modèle de compétence. C'est la raison pour laquelle nous avons consacré tout le chapitre V à l'étude de plusieurs modèles de compétence existant de par le monde pour finalement en déduire la nécessité qui s'impose aujourd'hui d'intégrer dans le modèle de compétence cognition et conation.

En effet, ce dernier besoin s'accroît de plus en plus chez les jeunes de nos sociétés actuelles. Il ne leur suffit pas de maîtriser les aspects cognitifs de la compétence, il leur faut aussi acquérir des capacités comportementales, conatives et affectives, déjà pour acquérir les compétences professionnelles, et ensuite pour mobiliser ces dernières dans l'exercice de leur métier. Et là, ce n'est plus sur l'exercice d'un métier d'exécution comme celui d'employé que l'on peut compter

---

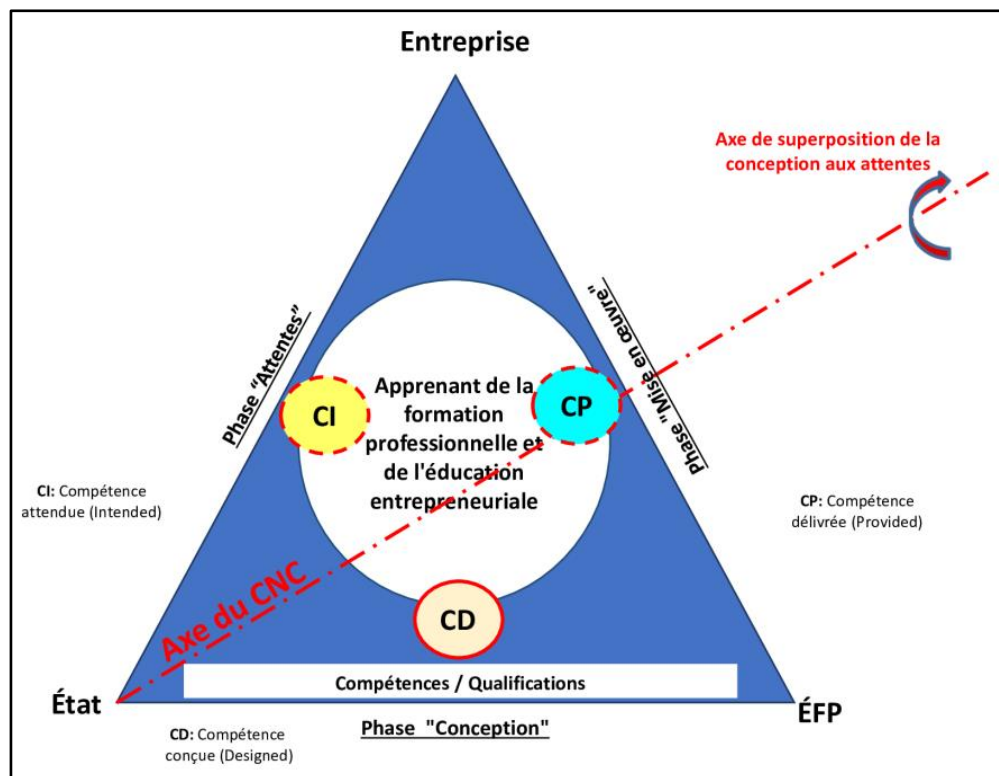
<sup>367</sup> Pour être fidèle aux résultats d'apprentissage correspondant au niveau sept dans la CNQ.

pour lever le fardeau du chômage qui pèse sur les individus, les sociétés et les économies dans le monde y compris la Tunisie, mais sur l'emploi indépendant ou l'emploi entrepreneurial. Seul l'entrepreneuriat peut générer de nouveaux métiers, des activités innovantes et de la richesse au niveau de l'économie et de la société. Nous avons à cet effet introduit une composante « esprit entrepreneurial » dans le modèle de compétence que nous avons proposé. Bien évidemment, nous avons démontré la cohérence d'une telle composante au-delà du modèle de compétence puisque notre triangle de la formation ou le schéma 3E intègrent l'éducation entrepreneuriale. Cette éducation devrait occuper une place importante dans la FP si l'on souhaite former des diplômés entreprenants ou futurs entrepreneurs. Nous avons également pensé que le lieu de leur formation devrait être un centre de formation entreprenant, ou carrément un centre-entreprise.

Nous avons proposé dans le chapitre IV, une nouvelle approche de construction d'un CNC qui associe l'apprenant dans la définition des descripteurs et des RA. Nous avons montré que l'apprenant est une source légitime et très profitable d'alimentation de la grille du CNC. Il suffit pour cela d'adopter des outils de communication adéquats tels que les entretiens et les questionnaires, en veillant à adapter la conversation, qu'elle soit écrite ou orale, à son niveau de langue, son registre de communication et sa culture sociétale. Le corpus construit avec lui enrichira en items le sujet investigué. La place de l'apprenant dans la construction d'un CNC est également confirmée par son étroite liaison avec l'approche systémique et la démarche d'assurance qualité qui gouvernent l'instauration d'un CNC.

Dans la succession logique des chapitres de notre thèse, nous sommes passé dans le chapitre VI, du cadre de régulation des qualifications au schéma de fonctionnement du dispositif de la FP. Ce passage a été illustré par la combinaison de deux schémas que nous avons réalisés. Le schéma du triangle de la formation représente les trois phases du processus de création d'un CNC : détermination des besoins du marché du travail et de la société en compétences, conception puis mise en œuvre de la formation. Nous lui avons superposé le schéma que nous avons dénommé 3E (État, Établissement de formation, Entreprise). Ainsi pour la première fois depuis l'instauration des CNC, nous avons pu fournir une représentation du fonctionnement du CNC comme axe virtuel matérialisant le passage de la compétence attendue (CI : *intended competence*) à la compétence conçue (CD : *designed competence*) puis à la compétence délivrée (CP : *provided competence*).

Dans ce schéma, le CNC est maintenu par l'État pour réguler la production des qualifications en rapprochant, autant que faire se peut, la conception qu'il prépare avec les établissements de formation, des attentes des entreprises. Cette réponse de l'État sera d'autant plus performante que le centre de formation incarnera les réflexes et les pratiques de l'entreprise pour devenir « centre entreprenant » et qu'inversement l'entreprise deviendra une entreprise formatrice. Ceci, d'après le schéma (**Fig. CG.1**), exige de l'État qu'il s'éloigne de plus en plus de la mise en œuvre de la formation au profit des deux acteurs principaux : l'établissement de formation et l'entreprise, dans un environnement de démocratisation de la formation.



**Fig. CG.1 : Représentation simplifiée de l'articulation entre le CNC et le triangle de la formation.**

Pour revenir aux différentes catégories de compétences, nous avons démontré que les compétences conçues (CD) sont les images des compétences attendues (CI) par rapport à l'axe de symétrie représenté par le CNC. Comme on le voit sur notre schéma 3E, il s'ensuit que le rôle du CNC dans le domaine de régulation des qualifications est de traduire les besoins en compétences détectés au niveau du marché du travail et de la société, avec des expressions ou formulations de compétences (*competence statements*), dans les programmes ou référentiels de formation. Il reste à dire que les compétences délivrées (produites par le dispositif de formation et acquises par les apprenants) sont normalement l'affaire des deux autres acteurs : l'établissement de formation et l'entreprise, et ne sont pas directement liées au CNC mais plutôt tributaires de son application sur le terrain. Cette dernière condition implique tous les facteurs agissant sur la mise en œuvre de la formation tels que les formateurs, les tuteurs, les ressources matérielles, les espaces pédagogiques, la logistique, etc. Ces facteurs devraient fonctionner dans un contexte gouverné par un système d'assurance qualité. Le schéma 3E met également en valeur l'éducation entrepreneuriale, en particulier l'évolution du profil de l'apprenant en fonction du développement chez lui de l'esprit entrepreneurial. En parallèle, l'établissement de formation suit presque la même évolution en incarnant progressivement les pratiques entrepreneuriales qui sont initialement l'apanage de l'entreprise.

Globalement, étant donné que d'un côté, un CNC existe déjà dans l'environnement de formation en Tunisie, et que de l'autre côté, un modèle de compétence pour lequel nous avons imaginé les composantes : cognition et comportement, conation et esprit entrepreneurial, est en train de se chercher, nous avons voulu investiguer la relation cause-effet entre la cohérence du modèle de compétence et l'adaptation du CNC. Pour ce faire, nous avons monté un dispositif expérimental susceptible d'étudier et mesurer aussi bien les différents éléments inhérents aux

composantes du modèle de compétence : estime de soi, prise de décision, littératie, compétences professionnelles et esprit entrepreneurial, que les descripteurs de la CNQ : complexité, autonomie, responsabilité, adaptabilité, savoirs et savoir-faire et comportement. Nous avons d'abord recueilli les données selon les processus et méthodes exposés au chapitre VII, puis nous avons mené des analyses quantitatives et qualitatives en ayant recours notamment au logiciel SPSS. Enfin, nous avons pu exploiter des notions statistiques au profit de nos analyses et interprétations sur les items qui influencent chaque élément, qu'il appartienne au modèle de compétence ou à la CNQ.

À l'issue de notre travail de traitement et d'interprétation des résultats provenant des analyses quantitatives et qualitatives susmentionnées, nous avons conclu que l'incohérence des éléments constitutifs du triangle de la formation génère l'inadaptation du CNC à l'environnement de la formation. Nous en avons conclu que le système de FP en Tunisie gagnerait beaucoup en efficacité si ses différents acteurs intervenaient, par des mécanismes d'assurance qualité, à toutes les phases du processus de formation (définition des besoins en compétences, conception et mise en œuvre de la formation) pour que les qualifications mises sur le marché du travail soient régulées et mieux adaptées à leur environnement socio-économique.

Après cette récapitulation de la progression des parties et chapitres de notre thèse, nous avons souhaité souligner certaines des spécificités du travail que nous avons entrepris sur une période de plus de cinq années :

- La première est la rupture avec certaines méthodes et approches classiques en faveur d'autres innovantes et plus adaptées aux exigences de la société du savoir et de l'intelligence artificielle. Nous citons dans ce cadre ce que nous avons proposé comme prémices d'une nouvelle approche de construction d'un CNC associant l'apprenant, notamment dans la détermination des résultats d'apprentissage génériques formant le contenu des descripteurs. Il s'agit d'une mise réelle de l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, puisqu'il contribue effectivement à la définition des contenus d'apprentissage.
- La deuxième est le statut particulier de l'auteur de la thèse en termes de profil et d'expérience professionnelle vis-à-vis de son sujet. Son vécu en tant qu'acteur de la politique publique de formation, ses connaissances sur le système de la FP étudié, son travail sur l'ingénierie de formation et son appropriation des outils d'enquêtes statistiques et de notions mathématiques, ont favorisé la symbiose entre le travail conceptuel théorique et le travail expérimental sur le terrain.
- La troisième est l'approche qualitative qui a constitué à la fois une source d'alimentation, de traitement, d'analyse et d'interprétation de données. Elle s'est avérée d'une importance considérable voire incontournable dans l'atteinte des résultats. Pourtant certaines étapes de cette approche n'étaient pas initialement prévues dans le plan de thèse. L'utilisation des entretiens semi-directifs dans l'analyse qualitative des composantes du modèle de compétence en est un exemple.
- La quatrième spécificité de notre travail a été l'autoformation qu'il a entraînée. Le recours à l'approche qualitative a exigé que nous nous appropriions les outils d'analyse du discours

et la méthode qui permet d'amener l'interviewé à faire le récit de son vécu professionnel pour pouvoir par la suite, le transcrire et le décortiquer selon le besoin de l'étude.

- La cinquième spécificité est celle de l'effort d'explicitation et de vulgarisation que nous avons dû consentir dans l'exposé des questions de recherche et des résultats obtenus, en particulier ceux issus de l'analyse statistique. Nous avons généralement procédé par une première analyse ou prévision, puis un approfondissement jusqu'à arriver à une confirmation. Un exemple : le découpage de la partie expérimentale en deux chapitres, le VII et le VIII aurait pu être évité au profit d'un seul chapitre, mais, qui, dans ce cas, aurait perdu en lisibilité et clarté de présentation.
- La sixième spécificité est l'utilisation de la schématisation comme outil heuristique. L'usage des représentations graphiques dans l'appréhension des questions inhérentes à la thèse a été très bénéfique dans la mesure où il nous a permis d'une part, de mieux cerner les articulations et les phénomènes étudiés et de les modéliser, et d'autre part, de penser au développement futur de nouvelles questions qui leur étaient associées. Ainsi la décomposition des éléments de notre modèle de compétence intégrant cognition et conation peut servir à enclencher un travail plus fin sur l'écriture des résultats d'apprentissage à mettre dans un CNC.

Cette dernière spécificité nous permet de passer aux perspectives de recherche que notre thèse est susceptible d'ouvrir. La première pourrait porter sur la modélisation de la compétence en considérant particulièrement l'effet de la psychologie cognitive sur les différents items des composantes étudiées.

Le deuxième prolongement auquel nous avons pensé, est, pour faire suite à l'adoption des échelles de mesure validées pour certains items tels que « estime de soi » et « prise de décision », une construction améliorée de l'échelle de mesure des descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité ». De telles échelles de mesure permettraient d'évaluer régulièrement la cohérence des éléments du modèle de compétence ainsi que l'adaptabilité du CNC à l'environnement de la formation.

La troisième perspective est l'utilisation des récits de vie des apprenants dans l'étude de tous les aspects portant sur le fonctionnement du dispositif de la FP, en particulier le suivi de la mise en œuvre du CNC et du modèle de compétence. Mais, pour ce faire, il faudrait penser à former les formateurs et les évaluateurs à l'analyse du discours et à son exploitation.

La quatrième perspective se présente sous forme d'une question : celle de la pertinence d'une recherche qui évaluerait l'impact de l'enseignement de la philosophie sur les apprenants de la FP. Nous estimons que cette matière (comme d'ailleurs les *soft skills*) pourrait avoir un impact bénéfique sur les acquis de l'apprenant qui allierait à ses compétences techniques la flexibilité de réflexion qu'apportent le raisonnement scientifique de résolution de problèmes et l'esprit critique. Cette matière serait par ailleurs un bouclier contre les courants terroristes et leur polarisation idéologique !

La cinquième perspective est celle d'un travail d'affinage sur les spécialités de formation dans le même esprit que celui de l'élaboration des contenus des RA dans la CNQ, et en conformité



avec la modélisation de la compétence. Un tel travail aurait, à notre avis, l'avantage d'améliorer la lisibilité des formations auprès des jeunes et d'aider à leur orientation professionnelle.

La sixième perspective porte sur le corpus de l'enquête, en l'occurrence notre fichier de données relatives aux 506 apprenants, qui offre aux différentes parties intéressées la possibilité de mener d'autres analyses dans les domaines social, éducatif et économique. Nous imaginons par exemple ce que pourrait être une étude sur le suivi des 506 enquêtés dans leur chemin d'apprentissage tout au long de la vie (ATLV), le développement de leurs compétences et l'évolution de leur employabilité.

Une dernière perspective consisterait à mener une étude similaire à la nôtre mais focalisée sur les formateurs au lieu des apprenants. Ce type de recherche avec une approche d'analyse ascendante (*bottom up*), permettrait d'une part, de mettre les compétences pédagogiques et professionnelles des formateurs au diapason des attentes des apprenants, et d'autre part, de transformer la formation des formateurs, en particulier en y introduisant l'analyse du discours de leurs apprenants. Ainsi, les formateurs pourraient s'approprier le modèle de compétence mis en place au sein du dispositif de la FP et se doter de pratiques pédagogiques innovantes en harmonie avec la démarche d'assurance qualité. Cette question d'assurance qualité dans la FP est d'ailleurs une question d'actualité qui a fait l'objet de plusieurs études et travaux au niveau de différentes institutions internationales spécialisées telles que l'UNESCO, l'ETF et l'EQAVET<sup>368</sup>. Il se trouve aujourd'hui que les réflexions sur l'assurance qualité dans la formation sont systématiquement liées à la conception et la mise en place des CNC, qui sont à leur tour des cadres qui interpellent plusieurs acteurs dont les principaux sont l'apprenant et le formateur.

Bien évidemment, comme pour tout travail de recherche, nous nous sommes heurté à certaines limites que nous avons essayé de surmonter en appliquant la démarche de résolution de problème. De prime abord, nous avons choisi de limiter le périmètre de notre recherche au secteur public de la formation, privilégiant ainsi une couverture régionale et sectorielle au détriment de la prise en compte des apprenants inscrits dans les centres privés de formation. En outre, connaissant le terrain, nous avons voulu éviter de biaiser l'échantillon de l'enquête par des disparités de fonctionnement du dispositif de la formation. Nous avons confirmé par la suite l'homogénéité de l'échantillon de notre enquête, notamment par l'étude de normalité que nous avons faite sur toutes les variables analysées. Ceci n'empêche pas que dans d'autres recherches l'analyse puisse, moyennant un choix réfléchi de l'échantillonnage, couvrir les établissements privés de la formation en plus des établissements publics.

Nous avons souligné lors de l'analyse de la sous-composante « compétences professionnelles », que son étude peut être plus sophistiquée lorsque des résultats des épreuves d'évaluation sur les acquis des apprentissages étaient disponibles par apprenant. Ceci aurait pu bien évidemment, apporter davantage d'information sur la mesure de l'item relatif à l'acquisition des compétences professionnelles. Nous rappelons que, pour l'estimation de cet item, nous nous sommes limité à la prise en considération de son articulation avec l'item « confiance en soi » ainsi qu'à l'analyse qualitative. Cette dernière a été d'un grand apport malgré la petite taille de

---

<sup>368</sup> UNESCO: *United Nations Educational, scientific and Cultural Organization*; ETF: *European Training Foundation*; EQAVET: *European Quality Assurance in Vocational Education and Training*.

l'échantillon d'apprenants interviewés dans les entretiens semi-directifs.

En effet, bien que dans notre recherche nous n'ayons utilisé l'analyse qualitative que comme une méthode exploratoire préparant l'analyse quantitative, et en la limitant, comme l'ensemble de nos analyses, aux apprenants, nous estimons que des travaux similaires sur les autres acteurs intervenant dans le triangle de la formation tels que les formateurs, les employeurs et les parents pourraient nourrir la réflexion sur le système global de la formation. D'ailleurs, la pratique d'instaurer un comité qualité dans les établissements de formation réunissant toutes ces catégories d'acteurs, que nous avons constatée au Monténégro ou en Croatie<sup>369</sup>, témoigne de la prise de conscience au niveau mondial de leur articulation mutuelle et dynamique tout au long du déroulement du dispositif.

Par ailleurs, l'analyse des discours des apprenants interviewés aurait pu être plus fine et plus approfondie pour ouvrir sur d'autres aspects dans le profil d'un apprenant de la FP qui ne sont pas forcément en relation directe avec l'objet de notre thèse. Nous citons par exemple l'analyse socioculturelle de la situation des apprenants, l'approche genrée, etc.

La dernière limite que nous avons rencontrée provient du fait qu'en général le tout n'est pas égal à la somme des parties, mais qu'il existe une synergie non-linéaire entre-elles induisant une différence par rapport à leur somme linéaire. Si nous appelons « résidu » cette différence, nous avons travaillé à l'encontre de ce fait, en faisant l'hypothèse simplificatrice que le résidu n'a pas d'influence sur les résultats à obtenir.

De même, vu que le modèle de compétence est la partie dominante dans le triangle de la formation, nous avons pu stipuler que la non-cohérence des éléments constitutifs du triangle de la formation génère l'inadaptation du CNC. Bien évidemment, cette dernière caractéristique (adaptation ou inadaptation) est également déduite et jugée en tant que somme d'éléments adaptés ou inadaptés.

Sur la base des perspectives susmentionnées et des limites qui peuvent être surmontées par des mesures bien identifiées, nous préconiserons certaines pistes d'action ou de réflexion pour l'ensemble des parties prenantes du dispositif de développement des ressources humaines dans le but de promouvoir la qualité et l'efficacité de la formation.

Nous commençons par inciter les responsables de formation à favoriser l'approche projet (professionnel et personnel) dans l'apprentissage, par exemple sous forme d'

« une réflexion personnelle ou une démarche avec un professionnel [qui] peut permettre [à l'apprenant] de découvrir ses intérêts, ses aptitudes, ses valeurs et sa personnalité. Ainsi il pourra prendre des décisions qui tiennent compte de ses besoins et qui lui conviennent davantage » (**Équipe PE-SPO, 2017**).

Nous préconisons également, pour enrichir les contenus et approches pédagogiques de la FP d'y intégrer des *soft skills* telles que : l'estime de soi, la visualisation, la prise de décision et la pensée positive. L'important à notre sens n'est pas de dispenser ces compétences douces comme matières à évaluer, mais plutôt de générer chez l'apprenant un changement d'attitude et de

---

<sup>369</sup> Nous avons assisté à des présentations faites par des collègues de Monténégro et de la Croatie sur l'assurance qualité dans la formation professionnelle dans le cadre de notre participation aux travaux du forum de l'ETF relatif à l'assurance qualité dans les systèmes de formation et d'enseignement professionnels et techniques.

comportement vis-à-vis des situations qu'il rencontrera dans sa vie quotidienne et professionnelle.

Il faudrait aussi souligner que l'actualisation des curricula s'impose aujourd'hui à chaque moment de l'évolution de la société locale et internationale. Chaque compétence à intégrer est toujours assujettie à une mise à jour selon les besoins des individus et des employeurs. D'ailleurs, nous avons retracé tout au long de cette thèse l'évolution du concept même de compétence au niveau de l'UE depuis 2008 jusqu'à 2017, passant d'un descripteur du CEC intitulé « compétences » et signifiant « responsabilité et autonomie » à un descripteur carrément dénommé « responsabilité et autonomie ». Mais, en dépit du caractère dynamique des RA dans un CNC, ce qui incombe résolument aux responsables de formation, reste la mesure des réactions des jeunes à chaque catégorie de compétences : transversales, professionnelles, linguistiques ou *soft skills*, quelle que soit la façon dont on y fait référence dans le CEC ou dans un CNC. À cet égard, nous préconisons d'utiliser notre questionnaire pour renseigner ce positionnement des apprenants de la FP par rapport aux différentes composantes du modèle de compétence. Le niveau global de compétence couvrant toutes les dimensions peut être estimé par un score empirique en attribuant un poids à chaque composante selon les besoins de l'apprentissage planifié. En ce qui concerne la littératie, nous suggérons l'usage de notre questionnaire spécifique aux tests psychométriques avant d'entamer les formations en langues dans les centres de FP, d'autant plus que nous avons confirmé sa validité.

Nous terminons notre série de préconisations par une recommandation qui n'est pas nouvelle à vrai dire, mais ce qui la rend nouvelle ici, c'est qu'elle est la suite ou la conséquence d'une recherche scientifique effectuée en grande partie sur le système de régulation des qualifications au sein du système de développement des ressources humaines en Tunisie à travers l'étude du CNC. Notre recommandation consiste à plaider en faveur d'une coordination minutieuse entre les trois principaux ministères responsables de la formation des compétences au sens large du terme : les ministères chargés de l'éducation, de la FP et de l'enseignement supérieur. Cette coordination serait bâtie autour du cadre national des certifications, chaque ministère devant connaître les certifications des autres et concevoir les siennes en conséquence pour que tout apprenant ait la possibilité de suivre un parcours personnalisé combinant deux ou trois voies offertes par ces ministères. Plusieurs pays, comme le Maroc ou la Croatie, ont pensé à réunir ces trois ministères en un seul. Nous dirons plutôt que l'important est d'avoir une vision commune sur la production des qualifications, quelle que soit l'organisation structurelle.

À la fin de notre thèse, nous voudrions terminer sur la valorisation de la politique publique relative à la FP, pour dire que la recherche que nous venons de clôturer est au cœur de celle-ci. En effet, nous avons étudié tout au long de notre recherche, la relation d'interdépendance entre la FP et le CNC, à partir de laquelle nous avons visé à instaurer un modèle de compétence intégrant cognition et conation. Nous souhaiterions que les résultats que nous avons obtenus puissent contribuer à l'amélioration du modèle actuel de compétence au sein du dispositif de la FP depuis la conception des formations jusqu'à leur réalisation.

Nous espérons que la Tunisie pourra se doter d'une stratégie de développement des ressources humaines innovante et en symbiose avec ce qui se passe au niveau mondial en termes de respect de l'assurance qualité dans la formation et l'enseignement techniques et professionnels,

d'introduction de la digitalisation et d'intégration de l'intelligence artificielle.

Il nous semble finalement que des travaux tels que le nôtre, qui s'inscrivent dans une recherche collaborative associant des chercheurs du monde académique et des professionnels faisant partie du système de la formation en général, ouvrent des portes à un type d'initiative qui ne peut avoir que des impacts positifs sur la réussite et le développement d'un pays.

## **Bibliographie**

**Équipe PE-SPO. (2017).** *La prise de décision.* Document préparé par l'équipe PE-SPO du Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke- 2017. Lien [https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents\\_thematiques/Prise\\_decision\\_web.pdf](https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents_thematiques/Prise_decision_web.pdf), consulté le 20 septembre 2021.

## Bibliographie générale

**Abric, J.C. (1993).** L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jobelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.

**Aff, J., Lindner, J. (2005).** Entrepreneurship Education zwischen „small and big ideas“ – Markierungen einer *Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen*. Aff, J., and Hahn, A. (eds.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. [Entrepreneurship education between “small and big ideas” - marks of entrepreneurship education at full-time business schools]*. Innsbruck, StudienVerlag, pp. 83–138.

**Allais, S., Young, M. (2009).** “Conceptualizing the role of qualifications in education reform”, In ILO-Skills and Employability Department, Allais, S., Raffe, D., Young, M. *Researching NQFs: Some conceptual issues* (p. 5-22), « Employment Sector-Employment working paper N°.44-2009. ».

**Allais, S., Young, M. (2011).** “The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective”. In: *Austrian Open Access Journal of Adult Education*, Issue 14, 2011. Vienna, pp. 1-8.

**APII. (2019).** *Bulletin de Conjoncture* - Septembre 2019, APII, Ministère de l'Industrie et des Petites et Moyennes Entreprises.

**Argyris, C. (1985).** *Strategy, change, and defensive routines*, New York, NJ Harper Business.

**Aubret, J. (2002).** P. Zarifian. Le modèle de la compétence. Paris : Éditions Liaisons « *L'orientation scolaire et professionnelle* », 31/1, 2002, pp. 1-4.

<http://www.journalsopenedition.org/osp/4897> consulté le 27 mars 2020.

**Aubert-Lotarski, A., Nkizamacumu, D., Kozlowski, D. (2017).** L'approche systémique. « *Agir en situation complexe* », - Note de synthèse 4 de l'Institut d'Administration Scolaire, l'UMH et l'ESEN, p. 1-5.

[https://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/themes/management/note\\_4\\_approche\\_systemique.pdf](https://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/themes/management/note_4_approche_systemique.pdf) consulté le 20 juin 2020.

**BAD, Monga, C., Shimeles, A., Woldemichael, A. (2018).** *Création d'emplois décents : stratégies, politiques et instruments*. Document de recherche sur les politiques 2.

**Bahl, A., Dietzen, A. (2019).** (Ed.), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019.

**Belhadj, A. & de Facci, D. (2015).** « L'État dans l'impasse. La crise de l'emploi dans les régions de l'intérieur en Tunisie postrévolutionnaire ». *Maghreb - Machrek*, 226(4), 33-51. doi:10.3917/machr.226.0033.

**Ben Brahim, F., Naceur, A. (2019).** Le récit du vécu professionnel en formation : source de connaissances sur la compétence des apprenants en Tunisie. Résumé de la communication disponible sur le lien : <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/500/515/c>

**Ben Sedrine, S. (2009).** *Le cadre national de qualification en cours de construction et les défis de sa mise en œuvre*. Projet n : ILP-09-19 COMMUNITIES, Titre du Projet : Communities of

Practice – Recognition- Project Transtec n°40064, Draft a country case study on NQF development in Tunisia, Tunis Septembre 2009.

**BIT, 2016.** Gérez mieux votre entreprise : Trouvez Votre Idée d'Entreprise / Bureau international du Travail, Département des Entreprises. Genève: OIT, 2016 ISBN: 9789222310821; 9789222310838.

**Bohlinguer, S. (2008).** Les compétences au cœur du cadre européen des certifications. *Revue européenne de formation professionnelle*, N°42/43 – 2007/3, 2008/1-ISSN 1977-0251.

**Boudreault, H. (2009).** « La compétence professionnelle ». <https://didapro.me/2009/07/06/la-compete-nc-professionnelle/> consulté le 19 avril 2020.

**Boudreault, H. (2015).** De l'âge du faire à l'âge de l'être. <https://didapro.me/2015/01/31/de-lage-du-faire-a-lage-de-letre/> consulté le 20 août 2020.

**Bouhouch, H., Akrouit, M. (2017).** <https://bouhouchakrouit.blogspot.com/2017/07/memoire-de-leducation-les-examens.html> consulté le 20 novembre 2019.

**Bouoiyour, J. (2009).** « La formation professionnelle en Tunisie : Forces et faiblesses, janvier 2009 »

[http://www.reformeformation.gov.tn/fileadmin/etudes\\_publications/La\\_formation\\_professionnelle\\_en\\_Tunisie\\_%20Forces\\_et\\_faiblesses1.pdf](http://www.reformeformation.gov.tn/fileadmin/etudes_publications/La_formation_professionnelle_en_Tunisie_%20Forces_et_faiblesses1.pdf) consulté le 20 novembre 2019.

**Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999).** *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec, 1999

**Bruxelles Formation. (2013).** Glossaire des concepts pédagogiques : Approche Par Compétences, développement des produits de formation. <http://www.bruxellesformation.be/uploads/pdf/Divers/Glossaire%20Concepts%20p%C3%A9dagogiques%20APC%20mai%202013.pdf> consulté le 20 août 2020.

**Bunk, G.P. (1994).** Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 8-14.

**Campinos-Dubernet, M., Jougleux, M. (2003).** « L'assurance qualité : quelles contributions à la qualité des services ? », *Revue française de gestion*, 2003/5 N° 146, p. 81-98.

**CE. (2017).** Recommandation du Conseil du 22 mai 2017 concernant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et annulant la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=ES) consulté le 30 octobre 2019.

**CEDEFOP, ETF, UNESCO, UIL for UNESCO. (2019).** *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019*, Volume II: National and regional cases, ISBN 978-92-9157-706-4 doi:10.2816/841519

**CEDEFOP, Winterton, J., Le Deist, D, String Fellow, E. (2006).** *Typology of knowledge, skills, and competences: clarification of the concept and prototype*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3048\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf) consulté le 30 octobre 2019.

**Céreq. (2006).** Liaroutzos, O et Sulzer, E (coordinateurs). La méthode ETED De l'analyse du travail aux référentiels d'emploi/métier. *RELIEF.14*, Échange du Céreq, février 2006.

**Chakroun, B. (2010).** “National Qualification Frameworks: from policy borrowing to policy learning”, *European Journal of Education*, Vol. 45, N° 2, Human and Social Capital Development for Innovation and Change (June 2010), p. 199-216

**Chakroun, B., UNESCO, Kostakis.G., CEDEFOP. (2017).** Chapter 6. Quality assurance of qualifications: building trust and enhancing value. In UNESCO, CEDEFOP, UIL & ETF (ed.), *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017*, Volume I: Thematic chapters.

**Cheddadi, A. (1980).** « Le système du pouvoir en Islam d'après Ibn Khaldûn ». In. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 35<sup>e</sup> année, N. 3-4, 1980. pp. 534-550.

DOI : <https://doi.org/10.3406/ahess.1980.282653> [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1980\\_num\\_35\\_3\\_282653](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1980_num_35_3_282653) consulté le 20 novembre 2019.

**Chouhan, V.S., & Srivastava, S. (2014).** “Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey”. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*. e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 16, Issue 1. Ver. I (Jan. 2014), p. 14-22.

**Clot, Y. (2004).** « Action et connaissance en clinique de l'activité ». @ctivités, Volume 1, Numéro 1. Avril 2004, p. 23-33. DOI 10.4000/activites.1145.

**CNCP, Groupe de travail français du projet. (2010).** Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie, octobre 2010. <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/Rapport-FR-NQF-EQF-VF.pdf> consulté le 20 novembre 2019.

**Commission européenne. (2008).** Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC).

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> consulté le 30 octobre 2019.

**Corno, L. et al. (2002).** *Remaking the Concept of Aptitude : Extending the Legacy of Richard E. Snow*. Educational Psychology Series, 1st Edition.

**Coulet, J.C. (2011).** La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*. 2011/1 (Vol. 74), p. 1-30. DOI 10.3917/th.741.0001. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-1-page-1.htm> consulté le 27 mars 2020.

**Crépin, N., Delerue, F. (2011).** Echelle d'estime de soi de Rosenberg. Institut Régional du Bien être, de la Médecine et du Sport Santé- 2011.

**Darmagnac, C. (2010).** La Tunisie, carte aux trésors archéologiques. *Les Cahiers de l'Orient*, 97(1), 67-81. doi: [10.3917/lcdlo.097.0067](https://doi.org/10.3917/lcdlo.097.0067).

**Da Silva Castro, J., Pekeč, K., Mihajlović, D. (2016).** *Andragoške studije*, issn 0354–5415, Institut za pedagogiju i andragogiju; Pregledni članak, doi:10.5937/andstud1602057D

**De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1989).** *Le Guide du Formateur*. Bruxelles : De Boeck.

**Deming, W. E. (1991).** *Hors de la crise*, Economica, Paris, 1991 pour la traduction française.

**De Singly, F. (2012).** *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (3e édition)*, Armand Colin, coll. « 128 », 2012, 128 p., ISBN : 9782200259877.

**DFP, Département de la formation professionnelle au Ministère de l'éducation nationale,**

**de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle au Maroc avec l'appui du Canada, 2015.** Cadre méthodologique d'élaboration de programme APC, Guide d'analyse d'une situation de travail et de production d'un référentiel de métier, Octobre 2015. Disponible sur le lien : [http://www.reapcmaroc.com/pages/pub/doc/1-CM-Presentation\\_generale.pdf](http://www.reapcmaroc.com/pages/pub/doc/1-CM-Presentation_generale.pdf) consulté le 20 août 2020.

**DGFPT, Direction générale de la formation professionnelle et technique au Ministère de l'éducation au Québec, 2001.** Tableaux d'analyse et de planification fiches d'évaluation descriptions des épreuves, Instruments de soutien à la planification pédagogique-Comptabilité 5231. Disponible sur le lien : [https://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/publications/secteur01/TAP01Comptabilite5231.pdf](https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur01/TAP01Comptabilite5231.pdf) consulté le 01 décembre 2020.

**DGNE-MEF. (2006).** Rapport de la direction générale de l'évaluation et de la normalisation en date du 17 octobre 2006.

**Dietzen, A., Tschöpe, T. (2019).** « Les compétences sociales dans la formation par apprentissage en Allemagne : l'enseignement professionnel fondé sur les compétences ». *Céreq « Formation emploi »* 2019/2 n°146, pp. 77-99. <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2019-2-page-77.htm> consulté le 27 mars 2020.

**D'Iribarne. P. (1992).** « Culture française et innovation technique ». In Bernard. P.J et al. *Culture d'entreprise et innovation*, CNRS Editions « Recherche et entreprises », 1992, p. 299-308.

**DiPerna, J.C., Volpe Stephen, J., Elliott, N. (2002).** "A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades". *Journal of School Psychology*, Vol. 43, Iss. 5, November 2005, pp. 379-392.

**Dolz, J., Ollagnier, E. (2002).** « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ». In Dolz, J., Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, (p. 7-24), Raisons éducatives, 1999/1-2. Paris, De Boeck & Larcier. 226 pages.

**Droz, J.P. (2008).** Le développement des compétences dans un dispositif hybride de formation, selon les approches praxéologique et située des compétences. Master ingénierie et conseil en formation, université de Rouen. [http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires\\_masterICF/textes/T\\_DROZ.pdf](http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_masterICF/textes/T_DROZ.pdf) consulté le 30 octobre 2019.

**Dubois, D. (Ed.) (1998).** *The competency casebook*. Amherst, MA : HRD, & Silver Spring MD : International Society for Performance Improvement.

**Dufour, F. (2014).** Ce ne sont que des faits, donne-moi des histoires : La coproduction d'une identité socio-narrative dans des entretiens de recherche, *Research Gate*, 2014.

**Dussault, J (1988).** *Cadre technique d'élaboration des programmes de formation professionnelle*. Ministère de l'éducation (MEQ), Direction générale de la formation professionnelle.

**EL Amouri, H. (2014).** « Relever les défis de l'emploi en dix mois ...! ». *Leaders- 2014*. <https://www.leaders.com.tn/article/15671-relever-les-defis-de-l-emploi-en-dix-mois>, consulté le 20 janvier 2020

**Équipe PE-SPO. (2017).** La prise de décision. Document préparé par l'équipe PE-SPO du



Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke- 2017. Lien [https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents\\_thematiques/Prise\\_decision\\_web.pdf](https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Documents_thematiques/Prise_decision_web.pdf) consulté le 20 septembre 2021.

**ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017a).** *Final report, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF*, Republic of Serbia, January 2017. 34 p.

**ETF, Jadrijević Mladar, D. (2017b).** *Annexes, Inventory and analysis of existing qualifications for inclusion in the EQF*, Republic of Serbia, January 2017. 256 p.

**ETF. (2014).** Rapport GEMM, Cartographie de la gouvernance de la formation professionnelle en Tunisie.

**ETF, (2018).** *Report on the EQAVET Forum 2018: Learners – a voice for quality and excellence in VET*, November 2018. 4p.

**Feutrie, M (b). (2007).** Rapport de mission 1 V2 (2007) de l'expert Michel Feutrie en date du 10 septembre 2007.

**Feutrie, M (a). (2007).** Rapport de mission 3 V2 (2007) de l'expert Michel Feutrie en date du 28 décembre 2007.

**Gilbert, T.F. (1996).** *Human Competence*. Silver Spring, MD : International Society for Performance Improvement.

**GIZ, Groupe de Travail (2008).** *Glossaire GIZ* (document de travail).

**Goelzer, H., Legrand, H. (1999).** *Dictionnaire latin-français avec 8 cartes et plans*, Garnier-Flammarion, 1999 ([ISBN 978-2-080-70123-7](https://www.isbn.fr/978-2-080-70123-7) et [2080701231](https://www.isbn.fr/2080701231))

**Hanf, G., Rein, V. (2007).** « Cadre européen et cadre national des certifications : un défi pour la formation professionnelle en Allemagne ». *Revue européenne de formation professionnelle*, N°42/43 – 2007/3, 2008/1-ISSN 1977-0251.

**Hatchuell, A, Weil, B. (1992).** L'Expert et le système. *Économica*, 1992.

**IACE. (2017).** Rapport sur l'emploi en Tunisie. <http://www.iace.tn/wp-content/uploads/2017/01/Rapport-sur-lemploi-Partie-I.pdf>, consulté le 20 janvier 2020.

**Ibn Abi Dhiaf, A. (1872).** *Ithaf Ahl el-zaman bi Akhbar muluk Tunis wa 'Ahd el Aman*. 4<sup>ème</sup> volume révisé par la commission du secrétariat d'État des affaires culturelles et de l'information, Bibliothèque historique, 1<sup>ère</sup> édition, Tunis, 1963.

**ITCEQ. (2018).** La réforme de la formation professionnelle en quête d'une concrétisation. *Document de travail-Notes et analyses de l'ITCEQ N°02-2018*.

**Jeunes entreprises du Canada. (2003).** Programme entrepreneurial-une entreprise étudiante Guide du programme – pour les conseillers et les professeurs-Ecole secondaire- 2003.

**JRC, Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van Den Brande, G. (2016).** *EntreComp : The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication office of the European Union; EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884. Traduction française: Fondation européenne pour la formation, 2017.

**Kodzo, K., Essotahani, B., Agbéméfa, G. (2006).** Etude de la maturité vocationnelle des élèves des classes de troisième à Lomé : étude quantitative ou qualitative. Recherche financée

par le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) avec du soutien du projet Centre d'Excellence Régionale UEMOA et du Ministère des Affaires Etrangères des Pays Bas- 2006. Lien <http://www.rocare.org/smgrt2006-tg-vocationnal.pdf> consulté le 20 septembre 2021.

**Kthiri, W. (2016).** Bilan de l'évolution du marché du travail en Tunisie : 2006-2015. *Document de travail-Notes et analyses de l'ITCEQ* N°44-2016.

**La Bruyère, J. (1696).** *Les caractères*. Larousse, Paris, 2010. ISBN 978-2-03-585073-7.

**Le Boterf, G. (1997).** *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Eyrolles.

**Le Boterf, G. (2000).** *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation, 2000.

**Le Boterf, G. (2017).** Agir en professionnel compétent et avec éthique, *Éthique publique*, Vol. 19, N° 1, 2017, *Former à la compétence éthique : un défi ou une impasse ? Peut-on enseigner la compétence éthique ?* <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934> consulté le 12 octobre 2020.

**Le Boterf, G. (2019).** « Entretien avec Guy Le Boterf ». Publié par Guy Le Boterf. 7 mars 2019. Publié dans [Compétences](http://www.magrh.reconquete-rh.org/index.php/articles/carrieres/76-leboterf). <http://www.magrh.reconquete-rh.org/index.php/articles/carrieres/76-leboterf> consulté le 12 octobre 2020.

**Leplat, J. (1997).** *Regards sur l'activité en situation de travail*, PUF, 1997.

**Lindner, J. (2020).** Entrepreneurial learning for TVET institutions. A practical guide. UNESCO-UNEVOC, ISBN: 978-92-3-100425-4 (print/pdf).

**Mansour, A. (2012).** Strates de compétence en mathématiques. Approche par compétences. *Repères* - IREM. N° 88 - juillet 2012, pp : 5-20.

**Masmoudi, S., Naceur, A. (2010).** (Eds.) *Du percept à la décision : Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. De Boeck, 2010.

**McGrew, K. (2007a).** Table 1 - List of MACM characteristics, document disponible sur le lien: <http://www.iapsych.com/acmcewok/Table1ListofMACMcharacteristics.html>, consulté le 20 août 2020.

**McGrew, K. (2007b).** Table 2 - MACM Foundations and Definitions, document disponible sur le lien: <http://www.iapsych.com/acmcewok/Table2-MACMFoundationsandDefinitions.html>, consulté le 20 août 2020.

**McGrew, K. (2013).** The Motivation and Academic Competence (MACM) Commitment Pathway to Learning Model: Crossing the Rubicon to Learning Action. *MindHub™ Pub # 1*, rapport disponible sur le lien: DOI: [10.13140/RG.2.1.2561.9446](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2561.9446). [https://www.researchgate.net/publication/305391325\\_The\\_Motivation\\_and\\_Academic\\_Competence\\_MACM\\_Commitment\\_Pathway\\_to\\_Learning\\_Model\\_Crossing\\_the\\_Rubicon\\_to\\_Learning\\_Action\\_MindHub\\_Pub\\_1](https://www.researchgate.net/publication/305391325_The_Motivation_and_Academic_Competence_MACM_Commitment_Pathway_to_Learning_Model_Crossing_the_Rubicon_to_Learning_Action_MindHub_Pub_1) consulté le 20 août 2020.

**McGrew, K. (2016).** Beyond Cognitive Abilities: An Integrative Model of Learning-related Personal Competences and Aptitude Trait Complexes. *Institute for Applied Psychometrics & University of Minnesota*, présentation power point disponible sur le lien: <https://fr.slideshare.net/iapsych/beyond-cognitive-abilities-an-integrative-model-of-learningrelated-personal-competencies-and-aptitude-trait-complexes> consulté le 20 août 2020.

- MEF. (2007).** Rapport de la *Peer Review* écrit par l'expert Michel Feutrie Version modifiée (légèrement modifiée par des membres du GTN) en octobre 2007.
- MEF. (2008).** Glossaire CNQ, Document de travail –Version - 09.05.2008.
- MEF. (2009).** *Répertoire des métiers par les compétences Guide méthodologique*. Élaboré avec l'appui technique de l'UIMM et l'appui financier de l'AFD, dans le cadre du partenariat avec le Ministère en charge de la Formation Professionnelle (CTN 3003), décembre 2009.
- Merle. V, Bertrand. O. (1993).** « Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe : instruments et enjeux ». *Formation emploi* n°43-1993.
- MFPE. (2017).** Fiche d'information sur le programme d'appui au développement de l'esprit entrepreneurial dans le dispositif tunisien de la formation professionnelle 2015-2017, Développer un état d'esprit entrepreneurial, c'est...
- MFPE. (2019).** Rapport sur le projet PAFIP, Un nouvel état des lieux en matière de gouvernance et de pilotage du DNFP-juillet 2019.
- Ministère de l'éducation au Québec (MEQ), 2004.** Élaboration des programmes d'études professionnelles-Guide de conception et de production d'un programme. Disponible sur le lien : <https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideProgramme.aspx> page actualisée de Compétences Québec 2020
- Monchatre, S. (2008).** « L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec ». *Net. Doc*, No 36 – Céreq. Février 2008.
- Morin, E. (1990).** *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, cité dans Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec, 1999.
- Mulder, M. (2007).** « Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue ». *Revue européenne de formation professionnelle*, No 40 – 2007/1 – ISSN 1977-0251
- Mulder, M. (2019).** “The Global Need for Competence: Competence-based VET and Implications for Policy and Practice”. In Bahl, A., Dietzen, A. (2019). (Ed.), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. (pp. 44-65). A UNEVOC Network Contribution. Bonn 2019.
- Naceur, A. (2006).** Cours sur « la pédagogie cognitive », université de Tunis, ISEFC, année universitaire 2006-2007, 63 pages.
- OIT. (2010).** The basics of vocational assessment: A tool for finding the right match between people with disabilities and occupations. <https://docplayer.net/18298017-The-basics-of-vocational-assessment-a-tool-for-finding-the-right-match-between-people-with-disabilities-and-occupations.html> consulté le 20 août 2020.
- OIT. (2014).** Programme sur les entreprises durables. La formation à l'entrepreneuriat et à la gestion des PME, novembre 2014.
- OIT. (2018).** Note technique, Compétences au service de l'emploi. Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales (TREE).
- Ollagnier, E. (2000).** « Les pièges de la compétence en formation d'adultes ». In Dolz, J., Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*, p. 183-201, Raisons éducatives,

1999/1-2. Paris: De Boeck & Larcier. 226 pages.

**ONEQ (2018).** La formation professionnelle en chiffres – 2016, ONEQ, MFPE.

[http://www.emploi.gov.tn/fileadmin/user\\_upload/Formation\\_Professionnelle/PDF/FP2016\\_vf.pdf](http://www.emploi.gov.tn/fileadmin/user_upload/Formation_Professionnelle/PDF/FP2016_vf.pdf) consulté le 20 novembre 2019.

**ONEQ. (2019).** La formation professionnelle en chiffres – 2017, ONEQ, MFPE.

**Paquette, G. (1996).** « La modélisation par objets typés - une méthode de représentation pour les systèmes d'apprentissage et d'aide à la tâche ». *Revue Sciences et techniques éducatives* 3, 1 1996.- pp. 9-42.

**Parlier, M. (2006).** In Simon, V. (2016). *La construction des compétences des cadres de santé : comment mettre en lumière les connaissances d'expérience, les transférer, les capitaliser et les mutualiser.* (Mémoire de maîtrise, École d'enseignement et de promotion sociale de la communauté Française de Tournai, Belgique, 2015-2016), p. 43-44.

**Pastré, P. (2004).** « Les compétences professionnelles et leur développement ». *La revue de la CFDT, Falzon Pierre (dir.).- Ergonomie.-* Paris : Puf, 2004.- pp. 213-231.

**Pastré, P, Mayen, P, Vergnaud, G (2006).** « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie* n°154 janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 octobre 2019.

**Piaget, J. (1974).** *Réussir et comprendre*, PUF, 1974.

**Planche, A. (2012).** *L'imposture scolaire : la destruction organisée de notre système éducatif par la doctrine des (in)compétences.* PU Bordeaux. 253 p.

**Raffe, D. (2009).** “Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks”. In ILO-Skills and Employability Department, Allais, S., Raffe, D., Young, M. *Researching NQFs: Some conceptual issues* (p. 23-42), « Employment Sector-Employment working paper N°.44-2009. ».

**Raffe, D. (2013).** “What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks?”, *Comparative Education*, 49:2, 143-162, DOI:10.1080/03050068.2012.686260.

**Roegiers, X. (1999).** « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », Forum-pédagogies, mars 1999, 24-31.

**Roegiers, X. (2015).** Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences, Réflexion n°4 sur *Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage*, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

**Rousseau, J.J. (1762).** *Émile ou de l'éducation.* Le monde Flammarion, Paris, 2009. ISBN 978-2-0812-2689-0.

**Rufin, F. (2007).** Une définition de la compétence professionnelle. <https://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Une-definition-de-la-competece> consulté le 30 octobre 2019.

**Runner, P., Berruer, A., Kadi, E. (2009).** Rapport du 14 décembre 2009 de la mission d'évaluation financée par la Commission Européenne et exécutée par « ECORYS Education, Employment, and Social Group » élaboré par Pierre Runner, André Berruer et Elizabeth Kadi. [http://eeas.europa.eu/archives/delegations/tunisia/documents/more\\_info/rapport\\_evaluation\\_finale\\_manform\\_fr.pdf](http://eeas.europa.eu/archives/delegations/tunisia/documents/more_info/rapport_evaluation_finale_manform_fr.pdf) consulté le 20 novembre 2019.

**Schön, D.A. (1983).** *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY: Basic Book.

**Stroobants, M. (2002).** « La qualification ou comment s'en débarrasser ». In : Dolz, J., Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 61-73), Raisons éducatives, 1999/1-2. Paris: De Boeck & Larcier. 226 pages.

**Teodorescu, T., Binder, C. (2004).** “Competence : what is matters?“. *Performance Improvement*, vol. 43, no. 8, Septembre 2004.

**Teodorescu, T. (2006).** “Competence versus competency: What is the Difference? “. *Wiley InterScience, Performance Improvement*, vol. 45, no. 10, pages 27-30 Nov/Dec 2006. DOI:10.1002/pfi.027

**Tucker, S., & Cofsky K. (1994).** *Competency-Based Pay on a Banding Platform*. *ACA Journal*, 3 (1).

**UNESCO, CEDEAO, PNUD. (2013).** *Contribution au développement de cadres nationaux et du cadre régional des certifications (CNCs/CRC) dans la sous-région de la CEDEAO-Analyse régionale et perspectives*, décembre 2013.

**UNFPA et al., Ben Abdallah, S. (2016).** *Cartographie des services destinés aux femmes victimes de violences ou en situation de vulnérabilité en Tunisie-Tunis*, 2014-2016.

**UQÀM-Canada. (2014).** *Observatoire compétences-emplois*, Septembre 2014 | Vol. 5 | N°3. <https://oce.uqam.ca/les-cadres-nationaux-de-qualifications-pour-une-reforme-contemporaine-des-systemes-deducation-et-de-formation/> consulté le 20 juin 2020

**Van Merriënboer, J.J.G. (1997).** *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology, 1997.

**Vergnaud. G. (1996).** Au fond de l'action, la conceptualisation. in J.-M. Barbier (sous la dir.de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

**Vergnaud, G., Récopé, M. (2000).** « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». *Psychologie française*, 45, 1, 35-50.

**Young, M., Allais, S. (2011):** “The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective”. In: *Austrian Open Access Journal of Adult Education*. (p. 1-8). Issue 14, 2011. Vienna.

**Young, M. F. D. (2003).** “National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A comparative perspective”, *Journal of Education and Work*, 16:3, 223-237, DOI:10.1080/1363908032000099412.

**Zarifian, P. (2001).** *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Éd. Liaisons, 2001. Print. Entreprise & Carrières.

### **Références juridiques :**

- Loi d'orientation de la formation professionnelle n°93-10 du 17 février 1993.
- Loi n°11-93 du 17 février 1993 portant création de l'agence tunisienne de l'emploi et de l'agence tunisienne de la formation professionnelle.
- Articles 12, 13, 14, 15 et 16 relatifs à l'office de formation professionnelle et de l'emploi dans la Loi n°88-60 du 2 juin 1988 portant loi de finances complémentaire pour la

gestion 1988.

- Loi n°83-111 du 9 décembre 1983 portant création de l'office de la formation et de la promotion professionnelle et de l'office de la promotion de l'emploi et des travailleurs tunisiens à l'étranger.
- Loi n°72-7 du 15 février 1972 relative à l'apprentissage.
- Loi n°67-11 du 8 mars 1967 portant création de l'office de la formation professionnelle et de l'emploi.
- Loi du 28 décembre 1964 portant création du conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi.
- Décret du 12 janvier 1956 relatif à la formation professionnelle.

**Dictionnaires :**

Wikipedia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Conation>

Dictionary, [http:// www.dictionary.com](http://www.dictionary.com)

Thesaurus, [http:// www.thesaurus.com](http://www.thesaurus.com)

Oxford dictionary, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/cognition>

Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognition/17005>

## Liste des Figures

N°	Intitulé de la figure
II.1	Matrice des descripteurs et des niveaux d'activité : grille des niveaux d'activité professionnelle complétée par les descripteurs savoirs et savoir-faire et comportement.
II.2	Articulation entre les descripteurs du milieu du travail et les descripteurs du milieu de la formation.
III.1	Carte Tunisie/ 2019 / Secteurs d'Investissement/Gouvernorat.
III.2	Population active occupée selon le secteur d'activité en 2015 (en milliers). (d'après Kthiri, 2016 : p. 13).
III.3	Extrait de la fiche du secteur textile-habillement présentant en particulier les postes qui y sont vacants en 2016 (IACE, 2017).
III.4	Les 5 premiers secteurs employants en 2016 (source enquête emploi IACE 2016).
III.5	Les 5 premiers secteurs dégageant des postes vacants en 2016 (Source enquête emploi IACE 2016).
III.6	Evolution de la création nette d'emplois et du nombre de chômeurs entre 2008 et 2015 (en milliers) (d'après Kthiri, 2016).
III.7	Evolution de la création nette d'emplois par secteur d'activité entre 2008 et 2015 (en milliers) (d'après Kthiri, 2016).
III.8	Evolution des investissements et de la création des emplois dans l'industrie depuis 1999 (APII, 2019).
III.9	Evolution des investissements et de la création des emplois dans les services depuis 1999 (APII, 2019).
III.10	Répartition des CFP par région.
III.11	Répartition des secteurs par région.
V.1	Schéma reflétant la notion de compétence selon Boudreault.
V.2	Modèle Clearinghouse de blocs de compétences génériques.
V.3	Pseudo-modèle de compétence dans le contexte tunisien de la FP.
V.4	Modèle madic de Coulet.
V.5	Rédaction de procédures d'apprentissage selon le modèle de Paquette.
V.6	Modèle de compétence élaboré par Tucker et Cofsky en 1994.
V.7	Modèle de la compétence personnelle ajouté au modèle d'aptitude.

V.8	Modèle de la compétence académique et de la motivation (MACM), McGrew, 2016.
V.9	Positionnement du modèle de la compétence par rapport au CNC.
V.10	Boucles d'apprentissage simple et double d'après Argyris (1993 : p 50) cité dans (Bourassa et al., 1999 : p 52).
V.11	Structure et dynamique d'un modèle d'action en boucle simple.
V.12	Structure et dynamique d'un modèle d'action en boucle double.
VI.1	Schéma des 3E ou triangle de la formation.
VI.2	Configuration dynamique du triangle de la formation.
VI.3	Représentation de la compétence et du CNC dans le triangle de la formation.
VI.4	L'écosystème de l'apprentissage entrepreneurial selon Lindner (2020, p : 20).
VI.5	Evolution du triangle de la formation par rapport au degré d'intégration de l'apprentissage entrepreneurial.
VIII.1	Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TOTAL Estime de Soi » de Rosenberg.
VIII.2	Ecart des valeurs observées par rapport à la normale pour la variable « OriginSentimentEtrange » pour la modalité « JEUS ».
VIII.3	Histogramme des effectifs d'apprenants qui n'ont jamais eu le sentiment étrange ramenés à la variable « TOTAL Estime de Soi ».
VIII.4	Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « EstimationDroitErreur ».
VIII.5	Histogramme des effectifs d'apprenants qui estiment avoir plutôt droit à l'erreur, ramenés à la variable « TOTAL Estime de Soi ».
VIII.6	Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « SecondTOTestimeSoi ».
VIII.7	Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TroisiemeTOTestimeSoi ».
VIII.8	Histogramme des effectifs d'apprenants par rapport à la variable « TOTpriseDecision ».
CG.1	Représentation simplifiée de l'articulation entre le CNC et le triangle de la formation.



## Liste des Tableaux

N°	Intitulé du tableau
III.1	Nombre de sociétés constituées à l'APII en 2019 par région (d'après APII, 2019 : p. 16).
III.2	Nombre de sociétés constituées à l'APII par secteur jusqu'à septembre 2018 et jusqu'à septembre 2019 (d'après APII, 2019 : p. 16).
III.3	Nombre de postes vacants par profession en 2016 (d'après IACE, 2017).
III.4	Evolution des investissements dans le secteur de l'industrie en 2018 et 2019 (APII, 2019).
III.5	Evolution des investissements dans le secteur des services en 2018 et 2019 (APII, 2019).
III.6	Taux de participation des jeunes à la population active en Tunisie en 2018 (d'après BAD, 2018).
III.7	Nombre de femmes absentes dans la population active en Tunisie en 2018 (d'après BAD, 2018).
III.8	Répartition des CFP relevant de l'ATFP par catégorie et par secteur de formation.
IV.1	Interaction entre les RA, la compétence et l'intelligence.
V.1	Récapitulatif des définitions des concepts liés à la « compétence ».
V.2	Les quatre domaines de compétences dans le modèle de Mulder pour la vie future.
VI.1	Présentation standard d'un objectif de comportement dans un PE selon l'APC.
VI.2	Présentation standard d'un objectif de situation dans un PE selon l'APC.
VI.3	Présentation d'un CCP dans une norme de diplôme selon la version d'ingénierie tunisienne.
VI.4	Présentation d'un objet de formation dans un RF selon la version d'ingénierie tunisienne.
VI.5	Présentation des spécifications pour l'évaluation des apprentissages dans un RF.
VI.6	Comparaison du package original de l'APC au package actualisé par l'équipe tunisienne.
VI.7	Comparaison approximative entre les RA d'EntreComp et les RA de la CNQ pour la compétence « conscience de soi et auto-efficacité.
VII.1	Questionnaires validés disponibles portant sur des aspects de notre enquête.
VII.2	Cartographie de l'effectif d'apprenants dans le dispositif de la FP relevant de l'ATFP.

VII.3	Analyse de la représentativité des échantillons de la pré-enquête et de l'enquête définitive en genre et en niveau de qualification.
VII.4	Répartition des apprenants dans les échantillons de la pré-enquête et de l'enquête définitive par genre, par spécialité et par centre de formation.
VII.5	Choix des interviewés sur la base du temps cumulé d'activité professionnelle exercée.
VII.6	Analyse des résultats des entretiens semi-directifs par thème.
VII.7	Analyse de la composante « Esprit entrepreneurial » à partir des entretiens semi-directifs avec les apprenants.
VII.8	Modifications et enrichissements des dix grandes questions dans le questionnaire de l'enquête définitive suite à la pré-enquête et l'entretien semi-directif.
VIII.1	Caractéristiques statistiques de la variable « TOTAL Estime de Soi ».
VIII.2	Modalités de variable « TOTAL Estime de Soi » par effectif d'apprenants et pourcentages.
VIII.3	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « OriginSentimentEtrange ».
VIII.4	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « MethoPrefereApprentissage ».
VIII.5	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « ValorisationEtReconnaissanceF ».
VIII.6	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « RaisonSuiViFormationSoiEtAutrui ».
VIII.7	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de Soi » rapporté aux modalités de la variable « EstimationDroitErreur ».
VIII.8	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « EstimationAttractiviteSupportMethodologie ».
VIII.9	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « Compensation ».
VIII.10	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire ».
VIII.11	Test de normalité de la variable « TOTAL Estime de soi » rapporté aux modalités de la variable « DegréDeConfianceEnSoi ».
VIII.12	Caractéristiques statistiques de la variable « SecondTOTestimeSoi ».
VIII.12	Modalités de la variable « SecondTOTestimeSoi » par effectif d'apprenants et pourcentages.

VIII.14	Test du Khi-carré relatif aux variables « OriginSentimentEtrange » et « ManiereValoReconFormActuelle ».
VIII.15	Test du Khi-carré relatif aux variables « OriginSentimentEtrange » et « MethoPrefereApprentissage ».
VIII.16	Test de Bravais Pearson analysant la corrélation entre les variables « EstimationDroitErreur » et « Compensation ».
VIII.17	Caractéristiques statistiques de la variable « TroisiemeTOTestimeSoi ».
VIII.18	Récapitulatif des variables prises en compte dans la mesure de l'estime de soi selon les trois résultantes « TOTAL Estime de Soi » (10 items), « SecondTOTestimeSoi » (17 items) et « TroisiemeTOTestimeSoi » (16 items) et les taux des effectifs concernés.
VIII.19	Matrice des composantes obtenues par SPSS pour les 21 variables analysées par la méthode ACP.
VIII.20	Rotation de la matrice des composantes obtenues par SPSS pour les 21 variables analysées par la méthode ACP.
VIII.21	Caractéristiques statistiques de la variable « TOTpriseDecision ».
VIII.22	Matrice de corrélation obtenue par SPSS pour les 4 variables analysées par la méthode ACP.
VIII.23	Variance totale expliquée obtenue par SPSS pour les 4 variables analysées par la méthode ACP.
VIII.24	Matrice des composantes obtenues par SPSS pour les 4 variables analysées par la méthode ACP.
VIII.25	Tableau relatif aux variables définissant la littératie.

## Liste des sigles et abréviations

- ACPUMEE** : Acquisition de compétences professionnelles utiles à la maison ou pour avoir un emploi dans les entreprises et assurer son avenir
- AECA** : Aiment Être en Charge et s'Aventurer
- AFIH** : Agent de Fabrication en Industries de l'Habillement
- AFMT** : Agence de Formation dans les Métiers du Tourisme
- AFTURD** : Association des Femmes Tunisiennes pour la Recherche et le Développement
- ALECSO** : *Arab League Educational, Cultural and Scientific Organisation*
- AMSM** : Agent de Maintenance des Systèmes Mécaniques
- ANETI** : Agence Nationale de l'Emploi et du Travail Indépendant
- APC** : Approche Par Compétences
- APII** : Agence de Promotion de l'Industrie et de l'Innovation
- AST** : Analyse de Situation de Travail
- ATCT** : Agence Tunisienne de La Coopération Technique
- ATE** : Agence Tunisienne de l'Emploi
- ATEXQUALIF** : Activités d'Exécution qui correspondaient à celles d'un Ouvrier Qualifié
- ATFD** : Association Tunisienne des Femmes Démocrates
- ATFP** : Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle
- ATLV** : Apprentissage Tout au Long de la Vie
- ATTCQUALIF** : Activités qui correspondaient à celles d'un Technicien Qualifié
- ATTCSUP** : Activités qui correspondaient à celles d'un Technicien Supérieur
- AQ** : Assurance Qualité
- AQF** : Cadre Australien des Qualifications
- AVFA** : Agence de Vulgarisation et de Formation Agricole
- BAD** : Banque Africaine de Développement
- BIT** : Bureau International du Travail
- BTP** : Brevet de Technicien Professionnel
- BTS** : Brevet de Technicien Supérieur
- CAIEP** : Contrat d'Adaptation et d'Insertion Professionnelle
- CAP** : Certificat d'aptitude Professionnelle
- CARA** : Abréviation du quadruplet des descripteurs (Complexité, Adaptabilité, Responsabilité, Autonomie)
- CAS** : *Common Awards System* (en Irlande) Système Commun des Titres
- CC** : Certificat de Compétence
- CCP** : Champ de Compétences Professionnelles
- CCRF** : Crainte des commentaires ou réactions de la famille

**CD** : Compétence Conçue (*Designed Competence*)

**CDIS** : Centres de Défense et d'Intégration Sociale

**CE** : Commission Européenne

**CEC** : Cadre Européen des Certifications

**CEDEAO** : Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest

**CEDEFOP** : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle

**CEFVVES** : Centres d'Écoute Pour les Femmes Victimes de Violences Économiques et Sociales

**CENAFFIF** : Centre National de Formation des Formateurs et d'Ingénierie de Formation

**CEOS** : Centres d'Encadrement et d'Orientation Sociale

**Céreq** : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

**CFA** : Centre de Formation et d'Apprentissage / Certificat de Fin d'Apprentissage

**CFAMA** : Centre de Formation et d'Apprentissage en Métiers de l'Artisanat

**CFB** : Communauté Française de Belgique ou Fédération Wallonie-Bruxelles

**CFDT** : Confédération Française Démocratique du Travail

**CFHN** : Centre de Formation et de Réhabilitation des Non-voyants

**CFJFR** : Centre de Formation de la jeune Fille Rurale

**CFP** : Centre de Formation Professionnelle / Certificat de Formation Professionnelle

**CFPTI** : Centre de Formation et de Promotion du Travail Indépendant

**CGR** : Cadre Général de Référence des diplômes de la formation professionnelle

**CI** : Compétence Attendue (*Intended Competence*)

**CIDES** : Contrat d'Insertion des Diplômés de l'Enseignement Supérieur

**CITE** : Classification Internationale Type de l'Éducation

**CITP** : Classification Internationale Type des Professions

**CMVBA** : Coup de Main et Tout Va Bien Aller

**CNC** : Cadre(s) National(aux) des Certification(s)

**CNE** : Classification Nationale des Emplois

**CNQ** : Cadre(s) National(aux) de(s) Qualification(s) / Classification Nationale des Qualifications (pour la Tunisie)

**CNCP** : Commission Nationale de la Certification Professionnelle (en France)

**CNCP** : Cadre(s) National(aux) des Certifications Professionnelles (exemple le CNCP de la France)

**CNFCPP** : Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle

**CP** : Compétence Délivrée (*Provided Competence*)

**CPCFP** : Commission Permanente pour la Coordination de la Formation Professionnelle

**CPG** : Compagnie de Phosphate de Gafsa

**CPSE** : Centre de la Protection Sociale de L'enfance

**CPU** : Certification Par Unités

**CQFW** : *Credits Qualifications Framework of Wales*

**CRC** : Cadre Régional des Certifications

**CSDRH** : Conseil Supérieur de Développement des Ressources Humaines

**CSF** : Centre Sectoriel de Formation

**CSFEMEB** : Centre Sectoriel de Formation en Électronique et Maintenance des Équipements Biomédicaux De Tunis

**CSFH** : Centre Sectoriel de Formation en Habillement

**CSFIC** : Centre Sectoriel de Formation en Industries du Cuir

**CSFT** : Centre Sectoriel de Formation en Textile

**CSFMAT** : Centre Sectoriel de Formation en Mécanique Auto et Transport de l'Ariana

**CSMAT** : Comptent Sur eux-Mêmes Avec une autonomie Totale

**CVDC** : Consortium de Validation Des Compétences

**DCNPB** : Contenu trop difficile pour moi, je n'ai pas les bases

**DDL** : Degré De Liberté

**DFP** : Département de la Formation Professionnelle au Maroc

**DGFPT** : Direction Générale de la formation professionnelle et technique (au Québec)

**DGNE** : Direction Générale de la Normalisation et de l'Évaluation

**DNPE** : Dictionnaire National des Professions et des Emplois

**DQR** : *Deutscher Qualifikationsrahmen* (Cadre Allemand des certifications)

**DRFPE** : Direction Régionale de La Formation Professionnelle et de l'Emploi

**DRH** : Développement des Ressources Humaines

**DRPE** : Difficultés Relationnelles avec le Personnel en Entreprise

**ECVET** : Système Européen de Transfert de Crédits en Formation Professionnelle

**ECTS** : Système Européen de Transfert de Crédits dans l'Enseignement Supérieur

**EE** : Éducation Entrepreneuriale

**EFP** : Établissement de Formation Professionnelle

**ELIC** : *Entrepreneurial Learning Institution Canvas* (canevas de l'apprentissage entrepreneurial dans une institution de formation)

**ENIT** : École Nationale d'Ingénieurs de Tunis

**ENORM** : Énormément

**EPIC** : Établissement Public à Caractère Industriel et Commercial

**EQAVET** : *European Quality Assurance in Vocational Education Training*

**ES** : Enseignement Supérieur

**ESENT** : Esprit Entrepreneurial

**ETED** : Emplois Types En Dynamique

**ETF** : *European Training Foundation* (Fondation Européenne pour la Formation)

**ETSIM** : Exploitation dans des Tâches Supérieures ou Incompatibles avec leur Métier

**EUROPASS** : Panoplie d'outils et d'informations disponible gratuitement en ligne qui permet aux individus à l'UE de gérer chaque étape de leur apprentissage et de leur développement professionnel, i.e. *Europass profile ou CV, Europass Digital Credentials, ...*

**FCAAPT** : Contenu trop facile pour moi, je n'apprends rien, je perds mon temps

**FEDELEC** : Fédération patronale de l'électricité et de l'électronique

**FETAC** : conseil de certification pour la formation (Irlande)

**FNPD** : Font si Nécessaire mais Préfèrent ne pas s'engager

**FP** : Formation Professionnelle

**FPC** : Formation Professionnelle Continue

**FPI** : Formation Professionnelle Initiale

**FTH** : Fédération Tunisienne de l'Hôtellerie

**FTLV** : Formation Tout au Long de la Vie

**GBO** : Gestion du Budget (du MFPE) par Objectifs

**GEMM** : Gouvernance pour l'Employabilité en Méditerranée

**GPEC** : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

**GTN** : Groupe de Travail National

**HETAC** : Conseil de Certification pour l'Enseignement Supérieur (Irlande)

**IACE** : Institut Arabe des Chefs d'Entreprises

**INS** : Institut National de la Statistique

**IPST** : Institut de Promotion Supérieur du Travail

**IREFUS** : Impossibilité de refuser

**ISCED** : *International Standard Classification of Education*

**ISCO** : *International Standard Classification of Occupations*

**ISSET** : Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques

**ISO** : *International Organization for Standardisation* (Organisation Internationale de Normalisation)

**ITCEQ** : Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives

**JEUS** : Jamais, je n'ai eu ce sentiment

**JORT** : Journal Officiel de La République Tunisienne

**KSA** : *Knowledge, Skills, Attitudes*

**KSC** : *Knowledge, Skills, Competences*

**LMD** : Licence, Master, Doctorat

**LO** : *Learning Outcome(s)*

**MACM** : Modèle de Compétence Académique et de Motivation (*Model of Academic Competence and Motivation*)

**MADIC** : Modèle d'Aide au Développement Individuel des Compétences (de Coulet)

**MAFFE** : Ministère des Affaires de la Femme et de La Famille et de l'Enfance

**MANFORME** : Mise à Niveau de la Formation Professionnelle et de l'Emploi

**MAS** : Ministère des Affaires Sociales

**MC** : Modèle de Compétence

**MEDA** : Instrument de partenariat euro-méditerranéen regroupant des pays de l'UE et 12 pays du Moyen orient et de l'Afrique du Nord

**MEEEXECUT** : Métier d'Exécution

**MEEQUALIF** : Métier d'Exécution pour un Ouvrier Qualifié

**MEF** : Ministère de l'Éducation et de la Formation

**MEO** : Mise En Œuvre

**MEQ** : Ministère de l'Éducation du Québec

**METQUALIF** : Métier de Technicien Qualifié

**METSUP** : Métier de Technicien Supérieur

**MFPE** : Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi

**MOOC** : *Massive Open On line Courses*

**MOT** : Modélisation par Objets Typés

**MPACACS** : Méthode préférée d'apprentissage avec ses camarades des autres classes et sections

**MPAEFPN** : Méthode préférée d'apprentissage par écoute au formateur et prise de notes

**MPAFPM** : Méthode préférée d'apprentissage à sa façon et ses propres moyens

**MPAPGCS** : Méthode préférée d'apprentissage dans un petit groupe de sa classe ou section

**MPFPS** : Mauvaise Perception de la Formation Professionnelle par la Société

**MPME** : Micro- (dites aussi très petites), Petites et Moyennes Entreprises

**MSMEs** : *Micro, Small and Medium Enterprises*

**NA** : Non Appliqué

**NCBAPT** : Cela n'a rien à voir avec mes besoins et attentes, je perds mon temps

**NNP** : Nomenclature Nationale des Professions

**NQAI** : Agence Nationale des Qualifications de l'Irlande

**NQF** : *National Qualifications Framework*

**NR** : Non Réponse

**NRP** : *National Reference Point*

**NTIC** : Méthode préférée d'apprentissage par utilisation des NTIC

**NVQs** : *National Vocational Qualifications*

**OFPE** : Office de la Formation Professionnelle et de l'Emploi

**OIT** : Organisation Internationale du Travail

**ONA** : Office National de l'Artisanat

**ONEQ** : Observatoire National des Emplois et des Qualifications

**ONTT** : Office National du Tourisme Tunisien



**OS** : Objectifs Spécifiques dans un plan de développement/ Objectif de Situation dans un programme d'études selon l'APC

**OUIAQDIF** : Oui Avec Quelques Difficultés

**OUIFACIL** : Oui Facilement

**OUIPRFOIS** : Oui Parfois

**OUITJS** : Oui Toujours

**PAFIP** : Programme d'Appui à la Formation et l'Insertion Professionnelle

**PCTSPFTD** : Peuvent le faire s'ils ont assez de Temps mais regrettent souvent de l'avoir fait

**PDOYO** : Peuvent Donner des Ordres s'il Y a Orientation

**PDRNHTVB** : Prennent des Décisions Rapidement si c'est Nécessaire et Habituellement Tout Va Bien

**PDT** : Pas Du Tout

**PE** : Programme d'Études (selon l'APC)

**PF** : Projet de Formation (selon l'APC)

**PLARGE** : Plutôt Large

**PLIMITEE** : Plutôt Limitée

**PLR** : *Personal Learner Record*

**PME** : Petites et Moyennes Entreprises

**PNON** : Plutôt Non

**PNUD** : Programme des Nations-Unies pour le Développement

**POUI** : Plutôt Oui

**PP** : Parties Prenantes

**PPO** : Pédagogie Par Objectifs

**PREC** : La formation qu'il est en train de faire n'est pas reconnue

**QL** : Quotient de Localisation

**QQI** : *Quality and Qualifications Ireland*

**QQPEU** : Quelque Peu

**RA** : Résultat(s) d'Apprentissage(s)

**RAP** : Rapport Annuel de Performance (élaboré dans le cadre de la gestion du budget par objectifs)

**RC** : Référentiel de Certification

**REC** : Référentiel des Emplois et Compétences (Maroc)

**REM** : Référentiel des Emplois et Métiers (Maroc)

**RF** : Référentiel de Formation

**RMC** : Référentiel ou Répertoire des Métiers et Compétences (Tunisie)

**RNCP** : Répertoire National des Certifications Professionnelles (en France)

**RNQFP** : Référentiel National de la Qualité de la Formation Professionnelle

**ROME** : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (France)

**ROR** : Référentiel d'Organisation et des Ressources

**RPL** : *Recognition of Prior Learning*

**RQF** : *Regulated Qualifications Framework* (Angleterre et Irlande du Nord)

**RTMC** : Répertoire Tunisien des Métiers et Compétences (Tunisie)

**SAC** : savoirs, aptitudes, compétences

**SAQA** : *South African Qualifications Authority*

**SBGDF** : Se sentent qu'ils sont suivis par Beaucoup de Gens Dans ce qu'ils Font

**SCQF** : *Scottish Credits Qualifications Framework* (Écosse)

**SDRH** : Système de Développement des Ressources Humaines

**SEFRI** : Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation en Suisse

**SFC** : savoir-faire et comportement

**SFMQ** : Service Francophone des Métiers et des Qualifications

**SIVP** : Stage d'Initiation à la Vie Professionnelle

**SMEs** : *Small and Medium Enterprises*

**SOCOMENA** : Société de Mécanique Navale à Menzel Bourguiba

**SONEDE** : Société Nationale d'Exploitation et Distribution des Eaux

**STDC** : Sentiment de tenter sa dernière chance

**STEG** : Société Tunisienne d'Electricité et Gaz

**STIA** : Société d'Industrie Automobile à Sousse

**TAF** : Tout à fait

**TAMSS** : Association Tunisienne de Management et Stabilité Sociale

**TAP** : Tableau d'Analyse et de Planification

**TCD** : Technicien en Commerce de Distribution

**TEA** : Technique Économique et Administration

**TEG** : Technique Économique et Gestion

**TFIH** : Technicien de Fabrication en Industries de l'Habillement

**TIC** : Technologies de l'Information et de la Communication

**TMI** : Technicien en Maintenance Industrielle

**TMMSI** : Technicien en Maintenance de Micro-Systèmes Informatiques

**TPEU** : Très Peu

**TREE** : *Training for Rural Economic Empowerment* (Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales)

**TRF** : Triangle de la formation

**TRIE** : Trouver votre Idée d'Entreprise

**TRIO** : *Model of Entrepreneurship Education* (modèle TRIO de Aff et Lindner de l'éducation entrepreneuriale-modèle à 3 segments ou niveaux)

**TSIG** : Technicien de Soutien en Informatique de Gestion  
**UCN** : *Unique Candidate Number*  
**UE** : Union Européenne  
**UGP** : Unité de Gestion du Projet  
**UGTT** : Union Générale Tunisienne du Travail  
**UIL** : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie  
**UIMM** : Union des Industries et Métiers de la Métallurgie (en France)  
**ULN** : *Unique Learner Number*  
**UNAT** : Union Nationale Tunisienne pour les Aveugles  
**UNESCO** : *United Nations Education Sciences Culture Organisation*  
**UNEVOC** : *United Nations Education Vocational centres*  
**UNFPA** : Fonds des Nations Unies pour la Population  
**UNFT** : Union Nationale de la Femme Tunisienne  
**UNICEF** : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance  
**UTAP** : Union Tunisienne de l'Agriculture et de la Pêche  
**UTICA** : Union Tunisienne de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat  
**VAE** : Validation des Acquis de l'Expérience  
**VFCTM** : Volonté de « faire comme tout le monde »  
**VRAPE** : Valorisation et reconnaissance par un avancement ou une promotion en entreprise  
**VRCDP** : Valorisation et reconnaissance par certificat, diplôme ou papier  
**VRRCE** : Valorisation et reconnaissance par la reconnaissance de ses compétences en entreprise  
**WBL** : *Work-Based Learning*  
**3E** : L'État, l'EPF et l'Entreprise représentés dans le schéma 3E ou triangle de la formation

# **ANNEXES**

## Liste des Annexes (Contenus et Objectifs)

Annexe	Contenu ou/et titre du document	Objectifs de l'annexe	Nombre de pages
An.1	MEF, Glossaire de la CNQ-Tunisie, version du 9 mai 2008	Un glossaire renfermant tous les principaux termes et concepts utilisés dans le projet de la CNQ élaboré et validé au niveau du GTN.	3
An.2	Grille / Descripteur - Niveaux d'Activités (Document de travail) : Grille des niveaux d'activité élaborée par l'équipe restreinte version du 10 décembre 2007 renfermant également le travail détaillé sur chacun des descripteurs CARA	Un document de travail, pour le suivi et la compréhension de la démarche de travail poursuivie à l'époque par l'équipe tunisienne.	13
An.3	Tableau de comparaison des cadres nationaux de qualifications : contexte et rôle/objectifs stratégiques et spécifiques/ Niveaux, descripteurs et Résultats d'apprentissage	Un tableau du benchmarking sur les CNC de 14 pays, utilisé pour l'étude de comparaison entre 14 CNC dans le monde et leur catégorisation.	26
An.4	Brochure ULN in Wales	L'identifiant unique de l'apprenant.	2
An.5	Glossaire GIZ, 2008	Extrait des 3 premières pages.	3
An.6	Méthodologie RMC, 2009	Méthodologie d'élaboration d'un répertoire des métiers et compétences avec un exemple en appui.	7
An.7	Extrait de 2 exemples de présentation d'un O.C et d'un O.S	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O.C : assembler des vêtements de sport.</li> <li>- O.S : s'intégrer au milieu de travail.</li> </ul>	6
An.8	Questionnaire initial	Utilisé dans la phase de la pré-enquête.	19
An.9	Guide de passation d'enquête aux personnes ressources	Utilisé par les personnes auxquelles nous avons fait appel dans la passation de l'enquête.	1
An.10	Analyse des résultats des entretiens semi-directifs par thème (Tableau VII.6)	Analyse des résultats des entretiens semi-directifs par thème et par élément évoqué	9

An.11	Analyse de la composante « Esprit entrepreneurial » à partir des entretiens semi-directifs avec les apprenants (Tableau VII.7)	Analyse des résultats des entretiens semi-directifs par apprenant et par action relativement aux 3 compétences dans le référentiel EntreComp	10
An.12	Questionnaire final	Utilisé dans la phase de l'enquête définitive.	18
An.13	Traitement de la variable : Estime de soi	- Rapprochement aux items de Rosenberg - Échelle originale de Rosenberg (IRBMS, 2011)	4
An.14	Sortie SPSS sur l'estime de soi	- Les variables numériques de la catégorie relative à l'estime de soi (21 variables) - Matrice de corrélation, qualités de représentation et variance totale expliquée - Matrice des composantes par la méthode ACP	10
An.15	Sortie ACP à 3 facteurs pour l'estime de soi	- Matrice de corrélation, qualités de représentation et variance totale expliquée - Matrice des composantes par la méthode ACP (nombre de facteurs fixé à 3)	7
An.16	Sortie SPSS sur la prise de décision	- Tableaux croisés : ESENT7PriseDecisions en fonction des variables PDEC1ChoixProchSpecialite, PDEC2ChoixEntrepriseStage, PDEC3ChoixEtablissementEtu des et PDEC4ChoixMetier	5
An.17	Fiche de correction des modalités de la variable « prise de décision »	- Utilisée dans la conversion des variables qualitatives liées à la prise de décision en variables numériques selon le barème de notation adopté	1
An.18	Test de fiabilité Alpha de Cronbach de la variable « prise de décision »	- Utilisée pour les quatre questions sur la prise de décision	1
An.19	Caractéristiques statistiques de la variable « confiance »	- Utilisée pour analyser la sous-composante « compétences professionnelle »	1

An.20	Tableaux croisés (Test Khi-carré) de la variable « ConfianceEnSoi » en fonction des variables (de C.1a à C.1e et de D.7a à D.7e)	- Utilisée pour voir la corrélation entre les variables (de C.1a à C.1e et de D.7a et D.7e) et avec la confiance en soi de l'apprenant	6
An.21	Barème empirique des scores relatifs aux compétences numériques	- Utilisée pour la mesure des capacités de l'apprenant dans le domaine des compétences numériques	1
An.22	Caractéristiques statistiques de la variable « TOTestimationCompNum »	- Histogrammes et test pour voir la normalité de la distribution	6
An.23	Test alpha de Cronbach sur les variables définissant le score empirique de l'estimation sur les compétences numériques	- Test attestant de la fiabilité de notre questionnaire par rapport aux variables relatives aux compétences numériques	1
An.24	La méthode ACP appliquée aux 10 variables de l'estimation des compétences numériques	- Analyse permettant de confirmer la validité du test ainsi que de déterminer les composantes principales de la résultante	3
An.25	Tableau des 53 (Tab. VIII.25) variables et états de sortie SPSS pour la littératie	- Le nombre de ces variables est 53, par conséquent le total est noté sur 212 - État de sortie par SPSS sur la normalité de la distribution - État de sortie par SPSS sur la fiabilité du test	13
An.26	La méthode ACP appliquée aux variables de l'estimation la littératie	- Premier état de sortie par SPSS sans fixer le nombre de facteurs - Second état de sortie par SPSS en fixant le nombre de facteurs à 5	10
An.27	Analyse statistique détaillée de la variable « TotEspritEntrepreneurial »	- Analyse descriptive des fréquences (normalité et signification du test) - Étude de fiabilité - Étude de validité (méthode ACP) : sans fixer le nombre de facteurs et en fixant le nombre de facteurs à 2 puis à 3	10

An.28	Analyse statistique détaillée de la variable « TOTmetierTaches » correspondant au descripteur « complexité »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse descriptive des fréquences (normalité et signification du test)</li> <li>- Étude de fiabilité</li> <li>- Étude de validité (méthode ACP) : sans fixer le nombre de facteurs.</li> </ul>	4
An.29	Analyse statistique du descripteur « autonomie »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de fiabilité</li> <li>- ACP</li> </ul>	3
An.30	Analyse statistique du descripteur « responsabilité »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de fiabilité</li> <li>- ACP</li> </ul>	3
An.31	Analyse statistique du descripteur « adaptabilité »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de fiabilité</li> <li>- ACP</li> </ul>	2
An.32	Grille d'appréciation des descripteurs par rapport aux éléments de contenu des entretiens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude qualitative des 3 descripteurs « autonomie », « responsabilité » et « adaptabilité »</li> </ul>	13



# Annexe 1 : MEF, Glossaire de la CNQ-Tunisie Glossaire de la CNQ-Tunisie

REPUBLIQUE TUNISIENNE

## MINISTRE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

### Projet « Classification Nationale des Qualifications (CNQ) » Glossaire

*Document de travail –Version - 09.05.2008*

N°	Concept (terme)			Définition proposée
	Français/ French	Anglais/ English	Arabe/ عربي	
1	<b>Acquis</b>	<b>Learning outcomes/ Prior Learning</b>	مكتسب	Ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation, et qui sont des résultats d'apprentissages formels, informels, ou non formels.
2	<b>Activité (de travail)</b>	<b>Activity (work)</b>	نشاط	Ensemble d'actions coordonnées (débordant le champ spécifique des tâches) et essentielles dans l'exercice d'une profession.
3	<b>Adaptabilité</b>	<b>Adaptability</b>	تأقلم (قدرة على...)	Capacité à faire face aux changements de divers ordres (technologique, technique, organisationnel...) et aux situations imprévues dans l'exercice de son métier.
4	<b>Autonomie</b>	<b>Autonomy</b>	استقلالية	Marge de manœuvre dont le titulaire du poste de travail dispose pour exercer les activités qui lui sont confiées par rapport aux modes de mise en œuvre, aux procédures et aux contrôles.
5	<b>Apprentissage formel</b>	<b>Formal learning</b>	تعلم/تكوين نظامي	Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (en établissement d'enseignement/de formation ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur un diplôme.

N°	Concept (terme)			Définition proposée
	Français/ French	Anglais/ English	Arabe/ عربي	
6	Apprentissage non formel	<i>Non formal learning</i>	تعلم/تكوين لا نظامي	Apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais contenant une part importante d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant et ne débouche habituellement pas sur un diplôme.
7	Apprentissage informel	<i>Informal learning</i>	تعلم/تكوين غير نظامي	Apprentissage découlant 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). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne débouche habituellement pas sur un diplôme.
8	Aptitude	.....	.....	Disposition développée en vue d'effectuer des actions et de générer des comportements adaptés au contexte d'intervention
9	Capacité	<i>Capacity</i>	قدرة	Potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire, aptitudes et comportements.
10	Certification	<i>Certification</i>	الإشهاد	Procédure définissant les conditions de délivrance d'un certificat qui reconnaît les résultats des Apprentissages (formels, non formels et informels) d'une personne conformément à un processus de vérification assuré par l'autorité responsable de la délivrance de cette certification. Ne sont pas considérées ici les certifications s'appliquant aux entreprises et aux établissements (par exemple de type ISO...).
11	Compétence	<i>Competency</i>	كفاءة	Ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et comportements en vue de réaliser une tâche ou une activité de travail dans un contexte donné.
12	Complexité	<i>Complexity</i>	تعقّد	La complexité d'une activité est mesurée par le degré de variété des actions à effectuer et par leur niveau de technicité. Elle requiert la capacité à mobiliser, croiser et analyser les informations et l'ensemble des ressources (connaissances, savoir-faire et comportements) correspondant à ces actions.
13	Comportement	.....	.....	Savoir faire relationnel attendu dans une situation donnée (Communication, intégration à la vie professionnelle, relations professionnelle...)

N°	Concept (terme)			Définition proposée
	Français/ French	Anglais/ English	Arabe/ عربي	
14	Classification nationale des qualifications	.....	السلم الوطني للمهارات	Grille permettant à l'aide de descripteurs de classer les standards de l'activité de travail (complexité, autonomie, responsabilité et adaptabilité), des savoirs, savoir-faire et comportements en référence à une qualifications.
15	Descripteur	<i>Descriptor</i>	واصف	Indicateur permettant de définir les standards correspondant à un niveau d'activité.
16	Domaine de travail	.....	مجال العمل	Le champ d'activité tels que la mécanique, l'électricité, la chimie, la gestion, le marketing...
17	Emploi type	.....	عمل/مهنة نمطيّة	Recouvre un ensemble de postes de travail présentant une proximité dans les contenus d'activités et les compétences requises.
18	Niveau d'activité	<i>Level of activity</i>	مستوى نشاط	Il indique un niveau d'exercice de l'activité en référence à la structure des emplois analysés de façon transversale. Chaque niveau d'exercice est caractérisé par une combinaison cohérente de descripteurs.
19	Qualification	<i>Qualification</i>	مهارة	Ensemble des connaissances, des aptitudes et des expériences que requiert l'exercice d'un emploi déterminé.
20	Qualification professionnelle	<i>Professional Qualification</i>	مهارة مهنية	Les exigences requises pour accéder à une profession et évoluer à l'intérieur d'un contexte professionnel.
21	Responsabilité	<i>Responsibility</i>	مسؤولية	Charge confiée par délégation à un employé dans une ou plusieurs activités pour lesquelles il doit rendre compte à sa hiérarchie et répondre de ses actes professionnels.
22	Savoirs	.....	معارف	Ensemble de règles, principes, concepts, méthodes et théories mobilisés dans l'activité : ils sont caractérisés par leur degré d'abstraction et leur étendue.
23	Savoir faire	.....	.....	Ensemble intégré d'aptitudes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- cognitives (logiques, intuitives, créatives, ...),</li> <li>- pratiques,</li> <li>- développementales (disposition à évoluer et apprendre,).</li> </ul>
24	Validation des acquis de l'expérience (VAE)	<i>Validation of Prior Experience</i>	إقرار مكتسبات الخبرة	Processus par lequel un candidat obtient une reconnaissance formelle, sous forme de certificat ou de diplôme, des expériences acquises en situation professionnelle ou sociale.

## Annexe 2 : Grille/descripteur - niveaux d'activités (Document de travail)

	<b>Complexité</b>	<b>Autonomie</b>	<b>Responsabilité</b>	<b>Adaptabilité</b>
<b>Niveau d'activités 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réalise des opérations simples, répétitives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Applique des consignes ou intervient avec une autonomie limitée à quelques opérations simples qu'il est habitué de réaliser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assure sa propre sécurité</li> <li>▪ Respecte les consignes et les règles de travail</li> <li>▪ Vérifie à son niveau la qualité du produit fini ou du service rendu</li> <li>▪ Fait des comptes rendus oraux des tâches et activités réalisées ou remplit des documents pré-établis (coche des cases)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervient dans des contextes stables ou peu évolutifs, peu sensibles à des facteurs exogènes</li> </ul>
<b>Niveau d'activités 1 révisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suivre des instructions orales et/ou écrites simples</li> <li>▪ Utiliser des savoir-faire de base pour exécuter des tâches simples et répétitives</li> <li>▪ Ecouter, échanger des messages simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réaliser une série d'opérations standardisées simples</li> <li>▪ Vérifier la conformité du travail accompli par rapport à la commande</li> <li>▪ Disposer d'une marge de manœuvre faible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire des comptes rendus oraux des tâches et activités réalisées</li> <li>▪ Exercer dans un champ d'activités limité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir dans des contextes stables ou peu évolutifs, peu sensibles à des facteurs exogènes</li> </ul>
<b>Niveau d'activités 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réalise des opérations diverses ayant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpréter des plans de travail, programmer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Peut assurer le commandement d'une équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervient dans des contextes stables ou peu</li> </ul>

	<b>Complexité</b>	<b>Autonomie</b>	<b>Responsabilité</b>	<b>Adaptabilité</b>
	<p>un niveau de difficulté non élevé (premier niveau) et nécessitant des connaissances et des savoir-faire liés à un champ d'activité déterminé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résout des problèmes en faisant appel à des méthodes, des équipements de base ou spécialisés</li> </ul>	<p>l'implantation et lancer l'exécution</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A la responsabilité de son travail dans le cadre de consignes générales qu'il doit pouvoir ajuster à son champ et contexte d'intervention</li> </ul>	<p>restreinte, dans ce cas il s'assure des règles de travail et de sécurité pour cette équipe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vérifie à son niveau la qualité du produit fini ou du service rendu</li> <li>▪ Fait des comptes rendus oraux et/ou écrits des tâches et activités réalisées avec des constats simples et quelques recommandations</li> </ul>	<p>évolutifs et/ou soumis à des changements limités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adapte son comportement aux circonstances et problèmes posés</li> </ul>
<b>Niveau d'activités 2 révisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire des notes ou données assez courtes et simples afin de trouver un seul élément d'information</li> <li>▪ Structurer un message, s'approprier le vocabulaire</li> <li>▪ Utiliser des savoir-faire et des compétences clés pour effectuer des tâches simples obéissant à des règles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réaliser une série d'opérations standardisées relevant généralement d'un poste de travail</li> <li>▪ Vérifier à son niveau la qualité du produit fini ou du service rendu</li> <li>▪ Utiliser des instruments et des techniques se rapportant à une activité bien déterminée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire des comptes rendus oraux et/ou écrits des tâches et activités réalisées</li> <li>▪ Exercer éventuellement avec une équipe très restreinte, dans un champ d'activités limité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir dans des contextes stables ou peu évolutifs et/ou soumis à des changements limités</li> <li>▪ Adapter son comportement aux circonstances et problèmes posés</li> </ul>

	<b>Complexité</b>	<b>Autonomie</b>	<b>Responsabilité</b>	<b>Adaptabilité</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disposer d'une marge de manœuvre limitée</li> </ul>		
<b>Niveau d'activités 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développe des approches complexes nécessitant la mobilisation de savoirs et de savoir-faire spécialisés. Ces activités intègrent la planification, la réalisation et le développement (amélioration) d'un cycle de production ou d'une activité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intègre des informations, des savoirs de différentes sources</li> <li>▪ Organise lui-même son travail sur la base de consignes générales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se préoccupe de la mise à jour de ses connaissances et compétences et de celles de son équipe ou de ses collaborateurs</li> <li>▪ Supervise les activités normales d'autres personnes</li> <li>▪ Évalue et vérifie ses activités</li> <li>▪ Fait des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés de son activité et de celle des personnes placées sous sa responsabilité</li> <li>▪ Rapporte sur des événements non prévus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développe des réponses adaptées à des problèmes imprévus ou nouveaux</li> <li>▪ Intervient dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui n'engendrent pas des changements radicaux</li> </ul>
<b>Niveau d'activités 3 révisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire des notes ou données simples afin de trouver plusieurs éléments d'information</li> <li>▪ Interpréter des éléments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Appliquer des modes opératoires et des procédures dans la limite des techniques afférentes à l'exécution de l'activité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire des comptes rendus oraux et écrits des activités réalisées</li> <li>▪ Exercer éventuellement avec une équipe restreinte, dans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui n'engendrent pas des</li> </ul>

	<b>Complexité</b>	<b>Autonomie</b>	<b>Responsabilité</b>	<b>Adaptabilité</b>
	<p>d'information simples tirés d'une seule source</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sélectionner et appliquer des méthodes, outils et matériaux de base dans la réalisation des tâches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estimer le niveau de qualité du travail accompli</li> <li>▪ Utiliser des instruments et des techniques afférentes à l'exécution de l'activité</li> <li>▪ Organiser lui-même son travail sur la base de consignes spécifiques</li> </ul>	<p>un champ d'activités limité</p>	<p>changements radicaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formuler des éléments de réponse adaptés aux problèmes posés</li> </ul>
<b>Niveau d'activités 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intégrer des informations de différentes sources</li> <li>▪ Utiliser des savoir-faire spécifiques au champ considéré et faire des interprétations à travers la sélection et l'adaptation des méthodes, outils et matériaux aux tâches et au contexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Appliquer des modes opératoires relatifs à son champ d'activités</li> <li>▪ Evaluer la qualité du travail accompli</li> <li>▪ Exploiter des instruments mis à disposition et des techniques afférentes à l'exécution des activités</li> <li>▪ Organiser lui-même son travail sur la base de consignes générales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés de son activité et éventuellement de celle des personnes placées sous sa responsabilité</li> <li>▪ Exercer généralement avec une équipe, dans un champ d'activités déterminé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent légèrement engendrer des changements</li> <li>▪ Trouver des réponses adaptées à des problèmes rencontrés</li> </ul>

	<b>Complexité</b>	<b>Autonomie</b>	<b>Responsabilité</b>	<b>Adaptabilité</b>
<b>Niveau d'activités 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Choisir et intégrer divers éléments d'information tirés d'une source ou plusieurs sources</li> <li>▪ Maîtriser les méthodes et les outils spécifiques pour résoudre des problèmes diversifiés liés au champ considéré</li> <li>▪ S'adapter continuellement aux diverses situations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préparer des modes opératoires relatifs à son champ d'activités</li> <li>▪ Evaluer le travail accompli par son équipe</li> <li>▪ Mettre à disposition de son équipe des instruments et des techniques afférentes à l'exécution des activités</li> <li>▪ Planifier et organiser le travail de son équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés de son activité et de celle des personnes placées sous sa responsabilité</li> <li>▪ Rapporter sur des événements non prévus</li> <li>▪ Travailler avec une équipe, dans un large champ d'activités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants</li> <li>▪ Apporter des réponses adaptées à des problèmes imprévus ou nouveaux</li> </ul>
<b>Niveau d'activités 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Synthétiser des informations tirées de diverses sources ou de contenus très détaillés</li> <li>▪ Développer des méthodes de travail spécifiques à un champ complexe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rentabiliser des modes opératoires relatifs aux différents champs d'activités</li> <li>▪ Evaluer les travaux accomplis par une ou plusieurs équipes</li> <li>▪ Elaborer des procédures de travail d'une ou plusieurs équipes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborer des rapports et des comptes rendus se rapportant aux activités planifiées et/ou réalisées et aux événements non prévus</li> <li>▪ Travailler avec une équipe, dans un large champ d'activités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs internes et des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants et radicaux</li> <li>▪ Développer des solutions innovantes et adaptées à des problèmes</li> </ul>



	<b>Complexité</b>	<b>Autonomie</b>	<b>Responsabilité</b>	<b>Adaptabilité</b>
				imprévus ou nouveaux
<b>Niveau d'activités 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpréter des contenus très complexes, nécessitant des connaissances spécialisées</li> <li>▪ Elaborer des stratégies de travail spécifiques à un champ complexe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mettre une stratégie de travail d'une ou plusieurs équipes</li> <li>▪ Veiller au fonctionnement optimal de l'ensemble des champs d'activités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Synthétiser des rapports et des comptes rendus se rapportant à une ou plusieurs activités assurées par une ou plusieurs équipes</li> <li>▪ Prendre les décisions nécessaires en vertu des résultats obtenus</li> <li>▪ Travailler avec une ou plusieurs équipes, dans un très large champ d'activités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir dans un contexte de travail très évolutif caractérisé par des changements radicaux</li> <li>▪ Créer des solutions et/ou des systèmes innovants et adaptés à des problèmes imprévus ou nouveaux</li> </ul>

## **ANNEXE À LA GRILLE**

### **Quelques éléments méthodologiques**

#### **Eléments de précision pour l'initiation d'une démarche :**

Lorsqu'on parle de « COMPLEXITE » on doit se référer aux habiletés, à « L'AUTONOMIE » et l'envergure des « RESPONSABILITES ». Etant donné que ces deux derniers concepts ont été retenus comme des descripteurs, la complexité se voit renvoyée vers les habiletés qui se présentent selon les 3 ordres suivants :

- Ordre intellectuel
- Ordre psychomoteur
- Ordre affectif

Ainsi, le travail sur la complexité nous amène à proposer la méthodologie suivante pour déterminer les niveaux d'activités avec une meilleure lisibilité.

Le contenu de chaque ligne du tableau suivant, une fois finalisé, sera utilisé pour alimenter la colonne (approche verticale) du descripteur « COMPLEXITE » dans la grille des niveaux (initialement conçu et prévalidé par le groupe national).

Par ailleurs, la description de chaque niveau d'activité sera complétée par les trois autres descripteurs (autonomie, responsabilité et adaptabilité).

## Complexité

**Définition :** La complexité d'une activité est mesurée par le degré de variété des actions à effectuer et par leur niveau de technicité. Elle requiert la capacité à mobiliser, croiser et analyser les informations et l'ensemble des ressources (connaissances, savoir-faire et comportement) correspondant à ces actions.

Niveau	Habilités intellectuelles			Habilités en termes de savoirs procéduraux		Habilités comportementales
	Traitement de l'information	Analyse, raisonnement jugement	Créativité Innovation	Méthodologie et méthode de travail	Dextérité, utilisation d'outils et de matériels	Communication, attitudes
1	Suivre des directives (instructions) orales et/ou écrites simples	Reconnaître, vérifier		Appliquer, utiliser, employer, exécuter, réaliser	Utiliser des savoir-faire de base pour exécuter des tâches simples et répétitives	Ecouter, échanger des messages simples
2	Lire des notes ou données assez courtes et simples afin de trouver un seul élément d'information	Identifier, trouver, désigner Juger prendre des décisions	Formuler	Intervenir, Produire,	Utiliser des savoir-faire et des compétences clés pour effectuer des tâches simples obéissant à des règles	Structurer un message, s'appropriier le vocabulaire
3	Lire des notes ou données simples afin de trouver plusieurs éléments d'information Interpréter des	Estimer, différencier, comparer, interpréter	Proposer	Développer	Sélectionner et appliquer des méthodes, outils et matériaux de base dans la réalisation des tâches	Discuter, résoudre des conflits

	éléments d'information simples tirés d'une seule source					
4	Intégrer des informations de différentes sources	Evaluer, expliquer, composer, choisir une solution		Résoudre des problèmes	Utiliser des savoir-faire spécifiques au champ considéré et faire des interprétations à travers la sélection et l'adaptation des méthodes, outils et matériaux aux tâches et au contexte	
5	Choisir et intégrer divers éléments d'information tirés d'une source ou plusieurs sources	Explorer	Concevoir, planifier Programmer Organiser Rentabiliser, optimiser Rationaliser		Maîtriser les méthodes et les outils spécifiques pour résoudre des problèmes diversifiés liés au champ considéré	S'adapter continuellement aux diverses situations, Diriger
6	Synthétiser des informations tirées de diverses sources ou de contenus très détaillés		Créer, modéliser, anticiper		Développer des méthodes de travail spécifiques à un champ complexe	Manager, théoriser
7	Interpréter des contenus très complexes, nécessitant des connaissances spécialisées		Inventer		Elaborer des stratégies de travail spécifiques à un champ complexe	

## Autonomie

**Définition :** Marge de manœuvre dont le titulaire du poste de travail dispose pour exercer les activités qui lui sont confiées par rapport aux modes de mise en œuvre, aux procédures et aux contrôles.

Ce descripteur est caractérisé principalement par deux paramètres (degré d'autonomie : faible, moyen, fort, très fort)

Niv	Degré	Procédures		Contrôles	Modes opératoires (Série standardisée d'opérations, de poste à poste... )
1	Faible	Applique des procédures simples		Vérifier	Réalise une série d'opérations standardisées simples
2	Faible	Utiliser des instruments et des techniques se rapportant à une activité bien déterminée		Identifier	Réalise une série d'opérations standardisées relevant généralement d'un poste de travail
3	Moyen	Organise lui-même son travail sur la base de consignes spécifiques		Estimer, différencier, comparer, interpréter	Applique des modes opératoires dans la limite des techniques afférentes à l'exécution de l'activité
4	Moyen	Organise lui-même son travail sur la base de consignes générales		Evaluer	Applique des modes opératoires relatifs à son champ d'activités
5	Élevé	Planifie et organise le travail de son équipe		Evaluer contrôler	Prépare des modes opératoires relatifs à son champ d'activités
6	Élevé	Elabore des procédures de travail d'une ou plusieurs équipes		Evaluer Tableau de bord	Rentabiliser des modes opératoires relatifs aux différents champs d'activités
7	Très élevé	Met une stratégie de travail d'une ou plusieurs équipes		Tableau de bord	Veiller au fonctionnement optimal de l'ensemble des champs d'activités
		<p><u>Niveau 1 :</u> Appliquer des modes opératoires et des procédures simples Vérifier la conformité du travail accompli par rapport à la commande. Disposer d'une marge de manœuvre faible.</p>			
		<p><u>Niveau 2 :</u> Réaliser une série d'opérations standardisées relevant généralement d'un poste de travail Vérifier à son niveau la qualité du produit fini ou du service rendu Utiliser des instruments et des techniques se rapportant à une activité bien déterminée Disposer d'une marge de manœuvre limitée.</p>			

	<p><u>Niveau 3</u> : Appliquer des modes opératoires et des procédures dans la limite des techniques afférentes à l'exécution de l'activité</p> <p>Estimer le niveau de qualité du travail accompli</p> <p>Utiliser des instruments et des techniques afférentes à l'exécution de l'activité</p> <p>Organiser lui-même son travail sur la base de consignes spécifiques</p>
	<p><u>Niveau 4</u> : Appliquer des modes opératoires relatifs à son champ d'activités</p> <p>Evaluer la qualité du travail accompli</p> <p>Exploiter des instruments mis à disposition et des techniques afférentes à l'exécution des activités</p> <p>Organiser lui-même son travail sur la base de consignes générales</p>
	<p><u>Niveau 5</u> : Préparer des modes opératoires relatifs à son champ d'activités</p> <p>Evaluer le travail accompli par son équipe</p> <p>Mettre à disposition de son équipe des instruments et des techniques afférentes à l'exécution des activités</p> <p>Planifier et organiser le travail de son équipe</p>
	<p><u>Niveau 6</u> : Rentabiliser des modes opératoires relatifs aux différents champs d'activités</p> <p>Evaluer les travaux accomplis par une ou plusieurs équipes</p> <p>Elaborer des procédures de travail d'une ou plusieurs équipes</p>
	<p><u>Niveau 7</u> : Mettre une stratégie de travail d'une ou plusieurs équipes</p> <p>Veiller au fonctionnement optimal de l'ensemble des champs d'activités</p>

## Responsabilité

**Définition :** Charge confiée par délégation à un employé dans une ou plusieurs activités pour lesquelles il doit rendre compte et répondre de ses actes professionnels.

<b>c</b>	<b>Champ d'activités</b>	<b>Personnel en charge/liens professionnels</b>	<b>Redevabilité</b>
1	Restreint	Seul	Faire des comptes rendus oraux des tâches et activités réalisées Vérifier à son niveau la conformité du travail accompli par rapport à la commande
2	Limité	Seul/équipe très restreinte	Faire des comptes rendus oraux et/ou écrits des tâches et activités réalisées Vérifier la conformité du travail accompli par rapport à la commande
3	Réduit	Seul/équipe restreinte	Faire des comptes rendus oraux et écrits des activités réalisées Vérifier la qualité du produit fini ou du service rendu
4	Déterminé	Seul/équipe	Faire des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés de son activité et éventuellement de celle des personnes placées sous sa responsabilité

5	Large	Seul/équipe	Faire des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés de son activité et de celle des personnes placées sous sa responsabilité. Rapporter sur des événements non prévus
6	Large	Équipe	Elaborer des rapports et des comptes rendus se rapportant aux activités planifiées et/ou réalisées et aux événements non prévus.
7	Très large	Une ou plusieurs équipes	Synthétiser des rapports et des comptes rendus se rapportant à une ou plusieurs activités assurées par une ou plusieurs équipes Prendre les décisions nécessaires en vertu des résultats obtenus.
<u>Niveau 1 :</u> Faire des comptes rendus oraux des tâches et activités réalisées Exercer dans un champ d'activités restreint			
<u>Niveau 2 :</u> Faire des comptes rendus oraux et/ou écrits des tâches et activités réalisées Exercer éventuellement avec une équipe très restreinte, dans un champ d'activités limité			
<u>Niveau 3 :</u> Faire des comptes rendus oraux et écrits des activités réalisées Exercer éventuellement avec une équipe restreinte, dans un champ d'activités limité			
<u>Niveau 4 :</u> Faire des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés de son activité et éventuellement de celle des personnes placées sous sa responsabilité Exercer généralement avec une équipe, dans un champ d'activités déterminé			
<u>Niveau 5 :</u> Faire des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés de son activité et de celle des personnes placées sous sa responsabilité Rapporter sur des événements non prévus Travailler avec une équipe, dans un large champ d'activités			
<u>Niveau 6 :</u> Elaborer des rapports et des comptes rendus se rapportant aux activités planifiées et/ou réalisées et aux événements non prévus Travailler avec une équipe, dans un large champ d'activités			
<u>Niveau 7 :</u> Synthétiser des rapports et des comptes rendus se rapportant à une ou plusieurs activités assurées par une ou plusieurs équipes Prendre les décisions nécessaires en vertu des résultats obtenus Travailler avec une équipe ou plusieurs, dans un très large champ d'activités			

## Adaptabilité

**Définition :** Capacité à faire face aux changements de divers ordres (technologique, technique, organisationnel...) et aux situations imprévues dans l'exercice de son métier.

Niv	Capacité de s'adapter aux	
	Situations	Changements
1	peu sensibles à des facteurs exogènes	des contextes stables ou peu évolutifs
2	Adapter son comportement aux circonstances et problèmes posés	des contextes stables ou peu évolutifs et/ou soumis à des changements limités
3	Formuler des éléments de réponse adaptés aux problèmes posés	un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs internes et des facteurs externes qui n'engendrent pas des changements radicaux
4	Trouver des réponses adaptées à des problèmes rencontrés	un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs internes et des facteurs externes qui peuvent légèrement engendrer des changements
5	Apporter des réponses adaptées à des problèmes imprévus ou nouveaux	un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants
6	Développer des solutions innovantes et adaptées à des problèmes imprévus ou nouveaux	un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs internes et des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants et radicaux
7	Créer des solutions et/ou des systèmes innovants et adaptés à des problèmes imprévus ou nouveaux	un contexte de travail très évolutif caractérisé par des changements radicaux
<u>Niveau 1 :</u> Intervient dans des contextes stables ou peu évolutifs, peu sensibles à des facteurs exogènes		
<u>Niveau 2 :</u> Intervient dans des contextes stables ou peu évolutifs des contextes stables ou peu évolutifs et/ou soumis à des changements limités Adapte son comportement au circonstances et problèmes posés		
<u>Niveau 3 :</u> Intervient dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui n'engendrent pas des changements radicaux Formule des éléments de réponse adaptés aux problèmes posés		
<u>Niveau 4 :</u> Intervient dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent légèrement engendrer des changements Trouve des réponses adaptées à des problèmes rencontrés		
<u>Niveau 5 :</u> Intervient dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants		

Apporte des réponses adaptées à des problèmes imprévus ou nouveaux

Niveau 6 :

Intervient dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs internes et des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants et radicaux

Développe des solutions innovantes et adaptées à des problèmes imprévus ou nouveaux

Niveau 7 :

Intervient dans un contexte de travail très évolutif caractérisé par des changements radicaux

Crée des solutions et / ou des systèmes innovants et adaptés à des problèmes imprévus ou nouveaux



### Annexe 3 : Tableau de comparaison des cadres nationaux de qualifications : contexte et rôle/objectifs stratégiques et spécifiques/ Niveaux, descripteurs et Résultats d'apprentissage

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
Australie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans le cadre d'une politique nationale de <b>réglementation</b> des qualifications</li> <li>- Aide à la construction de la <b>confiance</b> de ses qualifications à l'international avec rigueur</li> <li>- <b>Histoire</b> : développé plus tôt dans les <b>années 1990, exactement</b> introduit le 1 Janvier 1995, et complètement implémenté en fin 1999.</li> <li>- <b>Parties prenantes</b> : conseil ministériel en éducation, emploi, formation et affaires de la jeunesse.</li> <li>- <b>Vision du cadre</b> : cohérence nationale d'ensemble et normalisation des programmes, des parcours et des qualifications à travers un cadre de qualifications intersectoriel.</li> <li>- <b>Genèse du cadre et émanation</b> : influencé par <b>le changement dans la méthode de délivrance, de financement et de reconnaissance de la FP</b> au regard de l'introduction d'une <b>formation publique par compétences</b> reconnues et identifiées par l'industrie et les entreprises.</li> <li>- <b>Révision et mise à jour</b> : en 2009-2011 dans le but de s'assurer du <b>rôle joué</b> par le cadre dans le contexte de favoriser l'internationalisation du système d'éducation et de formation et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance des RA acquis dans tout type de parcours et VAE incluant le transfert de crédits et la valorisation de l'expérience professionnelle.</li> <li>• Appui au développement des parcours et des passerelles, à leur flexibilité et à la mobilité professionnelle intra et intersectorielle.</li> <li>• Harmonisation des objectifs du système d'éducation et de formation actuel et futur</li> <li>• Promotion d'un système éducatif réglementé selon une démarche d'AQ utilisant des principes et des normes de qualité garantissant une réponse équilibrée aux besoins socio-économiques pour une population éduquée et qualifiée et visant <b>l'excellence et la compétitivité</b> internationale dans son offre d'éducation.</li> <li>• Contribution à la <b>performance économique</b> à travers la confiance aux qualifications par le soutien des qualifications basées sur les résultats.</li> <li>• Appui à l'apprentissage tout au long de la vie par l'assurance de la progression et la VAE.</li> <li>• Référencement de l'AQF aux cadres internationaux de qualification.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Modèle centré sur la compétence</b> en situation de travail</li> <li>▪ <b>Compréhension commune</b> à travers toute l'Australie de ce qui est défini par chaque qualification.</li> <li>▪ Les niveaux et les critères adoptés dans l'AQF sont <b>intersectoriels et définis indépendamment des disciplines</b>. Ils donnent <b>une indication sur la complexité</b> relative et sur <b>le degré d'accomplissement</b> de la tâche ainsi que sur <b>l'autonomie démontrée</b> par l'individu dans cet accomplissement.</li> <li>▪ Chaque type de qualifications est défini par un descripteur exprimé en termes de RA.</li> <li>▪ L'AQF renferme 14 types de qualifications.</li> <li>▪ Les RA décrivent, ce que les diplômés, doivent connaître, comprendre et être capable de faire, comme résultat de leur apprentissage. Ils sont exprimés en termes de savoirs, d'aptitudes et d'application des savoirs et des aptitudes.</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	l'établissement de <b>2 organismes régulateurs nationaux</b> , the Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) and the Australian Skills Quality Authority (ASQA). Ce qui a donné lieu à la 2ème version de Janvier 2013, totalement implémentée le 31 Décembre 2014.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appui à la mobilité nationale et internationale des diplômés et des travailleurs (lisibilité, comparabilité, mobilité, performance et qualité).</li> </ul>	
Communauté Française de Belgique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Histoire</b> : Cadre francophone des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (CFC) <b>depuis 2006</b> suite à un accord entre les 3 gouvernements de la communauté française sur le principe de création d'un tel cadre à double entrée, avec 8 niveaux en cohérence avec les descripteurs du CEC.</li> <li>- <b>PP</b> : Toutes les principales parties prenantes se sont mises d'accord en 2011 sur les principes majeurs du cadre référencé au CEC en décembre 2013 et <b>adopté en 2015</b>. Le Service francophone des métiers et qualifications (SFMQ) joue un rôle important pour les RA, pour la FPI et la FPC.</li> <li>- L'Académie de recherche et d'enseignement supérieur ARES développe les '<b>compétences communes</b>'.</li> <li>- <b>Rôle</b> : Pourtant conçu comme instrument pour promouvoir l'utilisation des RA et pour le référencement au CEC, <b>le CFC n'a pas un rôle réglementaire</b> et n'est pas un instrument de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitation de la <b>continuité</b> et de la progression des apprentissages.</li> <li>• Construction de passerelles entre les différentes composantes du système d'éducation et de formation.</li> <li>• Renforcement de la relation entre la formation et l'éducation initiales et continues.</li> <li>• Appui à la validation des apprentissages non formels et informels.</li> <li>• Augmentation de la transparence et facilitation de la comparaison régionale et nationale.</li> <li>• À partir de 2018, facilitation de l'évaluation des compétences.</li> <li>• L'utilisation des profils de formation vise l'appui à la mobilité des apprenants en particulier, par la prise en compte de la VAE. Elle renforce la transparence et la validation des opportunités de formation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le CFC est une structure à 8 niveaux utilisant 2 blocs de termes : savoirs/aptitudes et contexte/autonomie/responsabilité. Il est basé sur les RA et cette approche a favorisé des arrangements pour la validation et le transfert de crédits. <b>Elle est en harmonie avec l'APC</b>. Les RA sont décrits en termes de '<b>socles de compétences</b>' et '<b>compétences terminales</b>'. Ce dernier devient 'capacités terminales' pour la FC et l'enseignement supérieur. Le travail sur les RA en FP est en cours. Depuis 2010, en FC, des <b>normes communes d'évaluation selon l'APC</b> sont développées dans le cadre d'une procédure de certification pour la 'reconnaissance des acquis de formation'.</li> <li>▪ La description des qualifications est basée sur les <b>profils d'emploi (normes professionnelles)</b> définis par les partenaires sociaux, sur la base desquels sont définis des</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>réforme des institutions et des structures existantes.</p> <p>- <i>Par conséquent il s'agit juste d'un cadre de communication.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouveaux objectifs stratégiques à partir de 2018 (Fédération Wallonie-Bruxelles; Wallonie; COCOF, 2018): facilitation de <b>l'emploi</b> des citoyens, du recrutement par les employeurs et de la promotion de <b>l'égalité des chances</b>.</li> <li>• Objectif <b>d'excellence en éducation</b> à travers un pacte stipulant l'introduction de la démarche de la 'certification par unités' CPU dans le cadre du plan d'action 2015 pour l'amélioration de <b>l'accès pour tous à la formation</b> et l'enseignement professionnels.</li> </ul>	<p>profils de formation par les opérateurs de formation, qui sont décrits en unités de RA compatibles avec les spécifications du système européen de transfert de crédits en FP (ECVET).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adoption en cours, depuis 2017, de la '<b>certification par unités</b>' – CPU dans la FPI compatible avec les unités de RA.</li> <li>▪ Les institutions de l'ES sont autonomes dans l'élaboration des curricula mais appelées à s'aligner à l'approche par les RA et aux '<b>compétences communes</b>' développées par ARES (Cedefop, 2016).</li> </ul>
France	<p>- <b>Contexte :</b> Corrélé à la situation socioéconomique et constat de gaps importants entre la performance des sortants du secondaire et leur qualification. Il y a eu aussi, la révision du baccalauréat général et technologique à mettre en place en 2021 en y apportant plus de flexibilité et en élargissant les choix lors de l'orientation universitaire pour une meilleure poursuite d'études supérieures ou insertion dans le marché du travail. En plus, <b>une nouvelle loi de l'ES</b> a été adoptée en 2018 visant l'augmentation des détenteurs de la licence à travers l'appui pédagogique, la flexibilité des programmes et l'innovation dans les méthodes d'enseignement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des initiatives récentes visant la réduction des inégalités et le renforcement des compétences de base en diminuant l'âge obligatoire de début de l'enseignement de 6 à 3 à partir de septembre 2019, en réduisant le nombre d'élèves par classe et en améliorant les compétences des enseignants.</li> <li>• Le but initial visé à travers l'implantation de la classification professionnelle des certifications entre 1972 et 2002 était la <b>promotion de la justice sociale</b> et le <b>nivellement des qualifications</b> obtenues en formation des adultes avec celles de l'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La nouvelle structure à 8 niveaux a été adoptée en vertu du décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au CNCP davantage aligné au CEC, avec des niveaux définis en RA de 3 catégories : <ul style="list-style-type: none"> <li>a. complexité de savoirs associée à l'exercice de l'activité professionnelle correspondante;</li> <li>b. niveau d'aptitude et de savoir faire;</li> <li>c. niveau de responsabilité et d'autonomie.</li> </ul> </li> <li>▪ L'approche par les RA a été renforcée par la loi de modernisation sociale de 2002 et textes d'application instaurant notamment la VAE et la validation et la certification des compétences basées sur les RA pour la délivrance de tout type de qualifications.</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une <b>réforme majeure de la FP</b> et de l'apprentissage en cours depuis 2017 marquée par la création en 2018 de la nouvelle « agence nationale des compétences » et du « centre Inffo » visant la simplification du financement de la FP et une meilleure gouvernance de la FC et de l'apprentissage.</li> <li>- Le CNC français est considéré faisant partie de la 1ère génération des CNC en Europe après l'établissement <b>en 2002</b> du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) constituant le support technique du CNC en plus de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) responsable de gérer et d'actualiser le RNCP jusqu'à 2018. L'ancienne classification de 1969 avec sa <b>structure à 5 niveaux, a été utilisée comme base pour référencer le CNC au CEC en octobre 2010.</b></li> <li>- <b>Changement</b> : La loi de modernisation sociale de <b>2002</b> a établi le <b>RNCP qui a introduit la logique centrée sur les compétences</b> qui a progressivement remplacé celle centrée sur les connaissances (CNCP, 2010).</li> <li>- Les niveaux d'éducation et de formation devenus ultérieurement niveaux du CNC, se référant initialement à la nomenclature de 1969 étaient liés dans la majorité des cas à des</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le RNCP vise à assurer la qualité et la transparence des certifications professionnelles à travers leur enregistrement public formellement reconnu par l'Etat et les partenaires sociaux.</li> <li>• Des initiatives récentes et des réformes continuent de souligner le besoin de donner la haute priorité à <b>l'employabilité</b> et d'inculquer aux apprenants des compétences mieux adaptées aux besoins du marché du travail.</li> <li>• Les opérateurs d'éducation et de formation à tous les niveaux y compris supérieurs sont amenés à reformuler et clarifier leurs certifications pour qu'elles soient <b>pertinentes</b> au marché du travail</li> <li>• La loi de 2018 pour <b>la liberté de choisir de son avenir professionnel</b>, visant la <b>transformation du système</b> de la FP et de l'apprentissage en France, y compris sa gouvernance et financement, a établi le CNC en une structure à 8 niveaux et a redéfinit les principes généraux pour les certifications professionnelles, pour leur positionnement, et introduction dans le RNCP. La révision d'un niveau et ses descripteurs reflète cette <b>concentration sur le marché du travail et la compétence.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les descriptions des résultats d'apprentissage constituent la base pour toutes les qualifications approuvées pour enregistrement dans le RNCP.</li> <li>▪ Les qualifications issues de la FPI sont définies en termes d'aptitudes, savoirs et compétences, mais certaines qualifications professionnelles <b>diffèrent dans l'évaluation</b> des RA qui les composent.</li> <li>▪ La révision des RA de la licence et du master est effectuée en 2016 dans le but de réduire le nombre de certifications nationales et d'assurer une cohérence nationale entre les différents titres. Les principaux RA du doctorat ont été publiés dans le RNCP.</li> <li>▪ La notion de <b>blocs de compétences</b> a été introduite en 2014, comme une organisation des compétences dans les normes de certifications suivant la <b>logique des activités les plus socialement significatives</b>. Un bloc de compétences est identifié comme une partie de la certification professionnelle définie comme un ensemble homogène et cohérent de compétences contribuant à la réalisation d'une activité professionnelle d'une manière autonome, qui peut être évaluée et validée (Labour Code, Art. L6113-1).</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>niveaux de salaires stipulés dans des conventions collectives résultat de négociations entre l'Etat et les partenaires sociaux. Ainsi, la révision des niveaux et des descripteurs du CNC afin de s'aligner au CEC, était un processus de longue haleine et politiquement sensible.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le CNC français est fondé sur la base des compétences dans la conception des programmes de FP. Il couvre toutes les certifications à caractère professionnel y compris celles de l'ES et excepté celles de l'enseignement secondaire général. Il couvre 4 principaux types de certifications à finalité professionnelle, mais malgré la diversité de reconnaissance des certifications depuis les années 70, l'Etat est le seul responsable de l'AQ (Paddeu et al., 2018).</li> <li>- La loi de 2018 pour la liberté de choisir de son avenir professionnel et les textes subséquents ont consolidé la base juridique du CNC défini en une structure à 8 niveaux et 3 catégories de descripteurs de niveau identiques à ceux du CEC : complexité de savoirs, aptitudes et savoir-faire et degré de responsabilité et d'autonomie. <b>CADRE REGEMENTAIRE DE REFORME</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nouvelle commission au sein de "<b>France Compétences</b>" remplaçant la CNCF va également exiger aux opérateurs de partager les blocs de compétences pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie (European Commission and Cedefop, 2018).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À partir de 2019, les organismes certificateurs voulant enregistrer leurs certifications dans le RNCP sont appelés à présenter les blocs de compétences correspondant aux différentes parties de la certification. La valeur ajoutée d'avoir des certifications scindées en blocs de compétences correspondant à des activités types est d'augmenter la flexibilité des parcours et de favoriser la mobilité et la progression en formation et en VAE par l'adoption du système modulaire dans l'offre de formation.</li> </ul>
<b>Allemagne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Histoire et PP</b> : Suite à un travail préparatoire de grande envergure, la proposition d'un CNC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La focalisation du DQR sur les RA montre qu'il est considéré comme catalyseur pour</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avec sa structure adoptée à 8 niveaux, le DQR couvre tous les principaux types des</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>allemand a été publiée en <b>février 2009</b>. Il s'agit d'une <b>initiative largement appuyée</b> dans laquelle <b>les partenaires sociaux et les organisations des entreprises</b> ont joué un rôle fondamental au sein du groupe de travail relatif au cadre allemand des qualifications. Le DQR a été <b>référéncé au CEC en 2012</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Allemagne a activement <b>appuyé l'initiative du CEC depuis le début</b> et l'effort intensif qu'elle a déployé pour le DQR en reflète.</li> <li>- <b>Contexte économique : En 2017, le taux d'emploi</b> des diplômés de la FP atteint 91.3 % et celui des hautement qualifiés 93.0% (niveaux CITE : 5–8). Paradoxalement le taux des diplômés du supérieur et <b>la participation des adultes à la FTLV</b> restent au-dessous de la moyenne de l'UE. Et malgré, le taux élevé d'employabilité ainsi la longue tradition, <b>le taux de participation dans la FP</b> a légèrement diminué jusqu'à 46% en 2016 et maintenant inférieur à la moyenne de 49% dans l'UE. Aussi pour les jeunes âgés de 15 ans dont les <b>acquis en sciences</b> ont augmenté entre 2014 et 2017 mais restent <b>inférieurs à la moyenne de l'UE</b>, sachant que les acquis en maths ont diminué.</li> <li>- Le DQR est un cadre à 8 niveaux pour l'ATLV basé sur les RA.</li> </ul>	<p>augmenter <b>la cohérence et la perméabilité globale</b> de l'éducation et de la formation en Allemagne (Büchter et al., 2012) ainsi que pour <b>lier et intégrer les divers sous-systèmes</b> et améliorer les possibilités de <b>progression</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les apprenants auront une <b>mobilité</b> entre les niveaux et les institutions selon leurs savoirs, aptitudes et compétences et seront <b>libérés des barrières et contraintes formelles imposées par les institutions</b>. Les objectifs du DQR sont les suivants :</li> <li>• Renforcement de la <b>transparence</b> des qualifications et de leur reconnaissance en Europe.</li> <li>• Appui à la <b>mobilité</b> de l'apprenant et de l'employé en Allemagne et dans les autres pays de l'Europe.</li> <li>• Amélioration de la <b>visibilité</b> de l'équivalence et des différences entre les qualifications et <b>promotion de leur perméabilité</b>.</li> <li>• Promotion de la fiabilité, de la transférabilité des opportunités et de l'AQ.</li> <li>• Augmentation de l'orientation des qualifications vers les compétences</li> <li>• Renforcement de l'orientation des processus de qualification vers résultats d'apprentissage</li> </ul>	<p>qualifications en Allemagne. Les descripteurs de niveau décrivent les compétences requises pour obtenir la qualification. La structure globale est soutenue par <b>l'approche terminologique et conceptuelle allemande</b> bien établie, qui se réfère à <b>compétence d'agir</b> (Handlungskompetenz) (BMBF and KMK, 2013 ; Gehmlich, 2009). Le DQR différencie ainsi entre <b>2 catégories de compétences : professionnelle et personnelle</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le terme compétence se situe au cœur du DQR et signale la volonté d'utiliser les savoirs, aptitudes et compétences personnelles, sociales, et méthodologiques au travail ou dans des situations d'apprentissage et pour le développement professionnel et personnel. La compétence est comprise dans le sens de <b>compétence complète d'action</b> (<i>comprehensive action competence</i>). La compétence <b>méthodologique</b> est comprise comme compétence transversale et elle n'apparaît pas séparément dans la matrice du DQR.</li> <li>▪ Les descripteurs utilisent partiellement les alternatives de 'domaine d'étude ou du travail' et 'domaine spécialisé d'étude ou domaine de l'activité professionnelle'.</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>- <b>Changement et acteurs</b> : Établissement d'un CNC(DQR) à 8 niveaux de qualifications pour la FTLV basés sur les résultats d'apprentissage, <b>favorisant l'inclusion des qualifications</b>. Le DQR est le résultat d'un long travail de développement <b>débuté en 2006</b> jusqu'à arriver aujourd'hui à un CNC complètement opérationnel. Il a eu son statut officiel en Mai 2013 suite à une résolution conjointe entre la conférence des ministres de l'éducation et des affaires culturelles et les Länder, le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, la conférence des ministres de l'économie des Länder et le ministère fédéral de l'économie et de l'énergie.</p> <p>- Aujourd'hui la majorité des qualifications de l'ES sont incluses dans le DQR. Celles de l'enseignement général et la majorité de qualifications relatives à la formation continue réglementée ont été positionnées dans le DQR et enregistrées dans sa base de données après de longues discussions car initialement le positionnement de ces qualifications a été reporté à une étape ultérieure. Les qualifications du secteur non formel ne sont pas encore positionnées dans l'attente du sort de discussions sur l'élaboration de procédures qui leur seront adaptées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration des opportunités de reconnaissance des apprentissages non formels et informels</li> <li>• Amélioration de l'accès et de la <b>participation à l'apprentissage tout au long de la vie</b></li> </ul>	<p>L'éventail et la nature inclusive des niveaux de descripteurs, utilisant le cas échéant des formulations parallèles, rend le DQR ouvert dans tous les niveaux à tout type de qualifications. En effet, les niveaux élevés ne sont pas limités aux qualifications délivrées conformément au processus de Bologne. Le DQR s'appuie sur une matrice de descripteurs de niveaux et un glossaire. Chaque <b>positionnement</b> implique une <b>comparaison/équivalence</b> entre les qualifications plutôt qu'une homogénéisation. 'Le positionnement se fait selon le principe stipulant que chaque niveau de qualification soit <b>accessible par de différents parcours</b> d'éducation' (DQR, 2011, p. 6).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'orientation vers les RA devient de plus en plus <b>une norme dans l'éducation, la FP et l'ES</b> (BMBF and KMK, 2013, p. 96). Dans la FP, le développement du <b>concept de la 'compétence d'agir'</b> des années 1990, a joué graduellement un <b>rôle clé dans la définition des qualifications</b>, avec des données d'entrée claires concernant le lieu, la durée et le contenu de l'apprentissage dans les programmes formalisés. L'approche de</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tous les sous-systèmes d'éducation et de formation ont traversé plusieurs étapes à des degrés variés, dans <b>l'adoption des RA depuis 2009</b> (Cedefop, 2016). Dans l'ES, leur implémentation est en général favorisée à travers le <b>processus de Bologne</b>, et entre autres à travers le projet NEXUS et le <b>Pacte Qualité pour enseigner</b>.</li> <li>- Le DQR est caractérisé par l'utilisation de la compétence en tant que notion complète et intégrée ainsi que par les dimensions humaines et éducatives.</li> </ul>		<p>gouvernance basée sur les inputs reste en vigueur dans la FP (Gössling, 2016).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La réglementation de la formation basée sur les compétences et le cadre d'élaboration des programmes structurés en <b>'domaines d'apprentissage'</b> ont été développés. Récemment, les compétences numériques ont été renforcées dans la FP en coopération avec des compagnies, chambres et universités (BMBF, 2018).</li> </ul>
Irlande	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contexte</b> : En se référant aux indicateurs de performance pour l'éducation et la formation, l'Irlande est bien placée en dépassant la moyenne de l'UE dans plusieurs domaines et ses objectifs dans certains cas.</li> <li>- <b>Histoire et acteurs</b> : Le cadre irlandais des qualifications figure parmi les tout premiers développés en Europe. En effet, le concept de CNQ a été proposé pour la 1<sup>ère</sup> fois à la législation en <b>1999</b>. Et le cadre a été développé par l'autorité nationale des qualifications de l'Irlande (the National Qualifications Authority of Ireland (<b>NQAI</b>)) appuyée par les 2 principaux organismes certificateurs, le conseil des titres de l'éducation continue et de la formation (the Further Education and Training Awards Council</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il s'agit d'un objectif national de passer vers une <b>société de l'apprentissage tout au long de la vie</b>, dans laquelle les apprenants peuvent bénéficier des opportunités d'apprentissage aux différents stades de leurs vies. C'était le facteur clé de développement en Irlande. Dans ce contexte, le CNQ vise <b>englober</b> dans ces 10 niveaux basés sur les RA le <b>spectre entier</b> des apprentissages accomplis.</li> <li>• Les objectifs visés par le développement d'un CNQ incluent: a. promouvoir le développement d'un <b>système</b> de qualifications plus <b>flexible</b> et <b>intégré</b> avec un éventail de <b>choix de parcours</b> d'apprentissage ; b. établir les RA comme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'approche par les RA associée à la législation et la réforme du système, était centrale pour l'établissement du CNQ. La valeur ajoutée des RA consiste à clarifier ce que l'individu est appelé à connaître, comprendre et être capable de faire au terme du programme qu'il a étudié.</li> <li>▪ L'Irlande reconnaît l'utilité des 2 approches relatives aux RA: celle basée sur les résultats, mesurable et objective et celle orientée processus, ouverte à la négociation et partiellement mesurable. Elles sont nécessaires ayant un rôle dans la préoccupation du pays du profil de l'apprenant et du contexte du programme comme une partie de la réponse au problème.</li> </ul>



Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>(FETAC)) et le conseil des titres de l'ES et de la formation (the Higher Education and Training Awards Council (HETAC)).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Évolution</b> : Après son établissement officiel en <b>2003</b> suite à une large consultation publique, il était en <b>2006</b> le premier cadre auto-certifié au cadre européen de la zone européenne de l'ES et en <b>2009</b> il a été référencé au CEC pour la FTLV. Son statut a été confirmé en <b>2012</b> par des textes relatifs aux qualifications et à l'AQ en éducation et formation ainsi qu'à la mise en place d'un organisme spécialisé de qualité et de qualifications en Irlande pilotant le CNQ (Quality and Qualifications Ireland (QQI)) actualisé en <b>2018</b> par le renforcement du statut du QQI et sa dotation de la force d'inclure dans le CNQ des qualifications issues d'une large gamme d'organismes certificateurs.</li> <li>- <b>Portée du CNQ et rôle</b> : Il est <b>complet</b> et basé sur les RA, couvrant tous les sous-systèmes et niveaux de qualifications qui sont au nombre de 10 définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences, intégrant toute forme d'apprentissage allant des paliers initiaux jusqu'aux plus avancés.</li> <li>- Le texte d'application de <b>2012</b> sur les qualifications et l'AQ en éducation et</li> </ul>	<p>point de <b>référence commune</b> pour les qualifications et pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels ; c. répondre aux <b>besoins</b> des <b>individus</b> en qualifications, à la <b>société</b> et à <b>l'économie</b> à travers l'augmentation de l'éventail des <b>qualifications disponibles</b> et la reconnaissance des diverses formes d'apprentissage (NQAI, 2009a). Mais, le potentiel du CNQ à réaliser ses objectifs est fortement lié à son intégration avec les politiques et initiatives en relation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien que la <b>classification</b> et la <b>transparence</b> des qualifications restent des objectifs importants, beaucoup d'utilisateurs des qualifications exerçant des fonctions réglementaires ou quasi-réglementaires en relation avec l'accès à l'éducation ou à l'emploi se sont servis du CNQ comme <b>instrument de réglementation</b>. Mais, abstraction faite aux causes de l'oscillation entre ses propriétés <b>informatives</b> (communication) et <b>réglementaire</b>, ce type de changements aurait des implications dans le développement futur du CNQ (European Commission and Cedefop, 2018)</li> <li>• L'évaluation faite en 2017 sur <b>l'impact politique</b> du CNQ a rapporté la pertinence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les principaux blocs du CNQ irlandais consistent en 10 niveaux basés sur les RA, indicateurs de niveau et types de diplômes. Les 10 niveaux couvrent tous les apprentissages, à partir des stades initiaux jusqu'aux plus avancés : et sont tous suivis en termes d'AQ.</li> <li>▪ Au fil du temps, le CNQ cherche également à positionner les qualifications obtenues à travers les apprentissages non-formels, offerts par des opérateurs internationaux, privés et professionnels.</li> <li>▪ Chaque niveau possède son descripteur de niveau (large description des RA à ce niveau) et un type de diplôme ou plus également exprimé en termes de RA. Les niveaux décrivent les normes d'apprentissage approuvées à l'échelle nationale en termes de 8 sous-catégories de RA groupées comme suit : savoirs (étendue, type) savoir-faire et aptitudes (gamme et sélectivité) et compétences (contexte, rôle, apprentissage à apprendre, et aperçu). Savoirs, aptitudes et compétences sont définies selon <b>l'approche constructiviste</b>.</li> <li>▪ Le niveau du diplôme en formation et enseignement professionnels, dans le système commun des diplômes (Common</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>formation, a réaffirmé le rôle du CNQ en tant que : a. système pour le développement, la reconnaissance et la délivrance des qualifications dans le pays ; b. système de niveaux de titres basé sur des normes de savoirs, aptitudes et compétence à acquérir par l'apprenant pour qu'il obtienne le titre correspondant à un niveau bien déterminé dans le CNQ.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'actualisation du QQI en 2018, a confirmé le caractère de <b>globalité</b> du CNQ et son rôle <b>réglementaire</b>. Le travail du QQI sur l'AQ a renforcé les éléments clés du CNQ à l'instar de l'approche par les RA.</li> <li>- <b>Catégorie</b> : Le CNQ irlandais est un <b>catalyseur de réforme</b> institutionnelle et de <b>développement de politique</b> en éducation, formation et qualifications. Une étude de l'impact et de l'implémentation du CNQ irlandais couvrant la période entre 2003 et 2008 publiée en 2009 (NQAI, 2009), souligne la nature du travail sur le <b>long-terme, cyclique et itératif</b> réalisé dans le cadre du <b>développement</b> du CNQ.</li> <li>- Pourtant conçu être un levier de changement systémique à travers l'objectif de l'apprentissage tout au long de la vie et la rationalisation du système de qualifications</li> </ul>	<p>des opportunités et bénéfices potentiels amenés par le CNQ, pour les objectifs stratégiques tracés dans la stratégie nationale des compétences 2025 en Irlande à savoir: <b>collaboration active</b> entre les employeurs et les prestataires de l'éducation et de la formation; renforcement du <b>rôle des employeurs dans le développement des compétences</b>; et amélioration des services d'information et <b>d'orientation professionnelle</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une évaluation externe indépendante de l'impact politique du CNQ (Indecon, 2017) dont les résultats ont été publiés en 2017 a estimé que le CNQ a un impact positif sur la <b>qualité et la transparence</b> des qualifications et sur la <b>mobilité et l'employabilité</b> des détenteurs des qualifications. Il rend plus facile <b>l'accès aux parcours</b> ainsi que leur <b>compréhension et lisibilité</b>.</li> <li>• L'approche des RA a fourni une base commune pour aux différentes parties prenantes (éducation générale, ES, FP, décideurs politiques, étudiants, organisations professionnelles) pour un <b>dialogue partagé sur la visée de l'éducation</b>.</li> </ul>	<p>Award System (CAS-2008)), les RA sont écrits en utilisant les indicateurs de catégories du CNQ mais adaptés au domaine spécifique de FP. Les RA détaillés sont écrits conformément au niveau spécifique de l'objet, ce qui permet aux RA dans des normes du CAS d'être variés en nombre et en contenu en fonction des exigences (telles que l'étendue en art et design, détails en business et beaucoup de détails en agriculture).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les descripteurs type pour les diplômes professionnels ont été publiés en 2014 pour aider le positionnement des qualifications des programmes de l'apprentissage ; ils sont similaires à ceux dans le CNQ, mais avec un focus professionnel lié au métier concerné par rapport au contexte spécifique du programme.</li> <li>▪ Les types des diplômes inscrits au CNQ décrivent le but, la durée et les opportunités de progression associées au diplôme particulier. Chaque type de diplôme inclue une large gamme de qualifications développées par les organismes certificateurs. 4 classes de types de diplômes sont déterminées pour s'assurer que le CNQ est capable de reconnaître tous les types et tailles d'apprentissage accomplis par</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>en FP, il est aujourd'hui vu plus comme <b>catalyseur</b> plutôt que levier pour une <b>large réforme</b> avec des implications pour l'établissement de <b>normes</b>, la mise en place de <b>l'AQ</b>, le développement des titres, l'enseignement, l'évaluation et la conception des programmes.</p> <p>- L'évaluation d'impact politique réalisée en <b>2017</b> a conclu que l'approche par les RA est devenue intégrée pour le système irlandais d'éducation et de formation. L'étude indique un <b>accord solide</b> entre tous les groupes de parties prenantes sur leur <b>appréhension du CNQ</b> et son <b>impact positif sur la conception des cours, l'enseignement et le suivi des normes</b>.</p>		<p>l'apprenant: a. major (majeur): est une classe principale de diplômés à chaque niveau, intégrant une gamme typique de couronnements d'apprentissage à tel niveau; b. minor (mineure): pour des sanctions partielles parmi les RA d'un diplôme de type major; c. supplemental (supplémentaire): pour des apprentissages additionnels au diplôme de type major; d. special purpose (but spécial-à la carte): relativement pour des sanctions de parcours à but spécifique pointu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Principe de l'ajustement optimal ou de la meilleure solution pour le positionnement :</b> Puisque tous les types de qualifications interpellent une combinaison unique de dimensions technique, sociale et politique, le principe de <b>l'ajustement optimal ou de la meilleure solution 'best fit'</b> s'est trouvé utile pour le positionnement des qualifications dans le CNQ en Irlande.</li> <li>▪ Selon une étude du Cedefop en 2016, <b>'il n'y a pas dans la littérature la mention explicite de la définition utilisée pour les RA en Irlande'</b>, mais le concept est largement utilisé dans la littérature et les discussions liées au CNQ (Cedefop, 2016).</li> </ul>
<b>Maroc</b>	- <b>Histoire et importance politique :</b> La réunion d'inauguration de la commission nationale du	• Les objectifs visés par le CNC sont :	▪ <b>Définition du CNC :</b> Le CNC est défini comme : 'Un instrument pour la réglementation des

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>CNC tenue le 23 mai <b>2016</b> sous l'égide du premier ministre et 3 décisions fondamentales y ont été prises : approbation du schéma de gouvernance du CNC, de la feuille de route <b>2016-2017</b> pour le développement du CNC et le concept et la structure du CNC.</p> <p>- Le 'Statut avancé' de coopération avec l'UE signé en 2008 a ouvert les portes pour un rapprochement profond et global. Les différents chapitres du Statut avancé stipulent un rapprochement dans les domaines de l'ES et du système et cadre de certifications.</p> <p>- <b>Contexte</b> : Le taux de la <b>population active avec un niveau bas</b> d'éducation reste élevé malgré certaine progression. Mais, le nombre de diplômés de la <b>FP au plus haut niveau de qualification</b> (niveau 5 du CEC) est élevé (59% en 2013). 62% des personnes en emploi n'ont pas de diplôme et 38% possède un niveau moyen ou supérieur. Le taux du sous-emploi est de 10.3%, avec une large disparité sectorielle. Ajouté à ces constats, la volonté, d'améliorer le lien entre l'enseignement secondaire (2<sup>ème</sup> cycle) avec la FP, de <b>renforcer la perméabilité et de freiner le décrochage scolaire</b>, le département de la FP a conjointement lancé une initiative avec la Confédération générale des entreprises du</p>	<p>a. augmenter la <b>réponse</b> des programmes d'éducation et de formation et des certifications aux <b>besoins de l'économie</b> en compétences.</p> <p>b. généraliser <b>l'utilisation des RA</b> reflétant les savoirs, aptitudes et compétences requis par le marché du travail (proxies des qualifications).</p> <p>c. servir comme <b>'label' de qualité</b> pour les qualifications positionnées dans le CNC ;</p> <p>d. améliorer la <b>perméabilité</b> entre les différents sous-secteurs et encourager la <b>FTLV des citoyens</b>. Ce qui signifie que le CNC doit contribuer à l'amélioration de la <b>transparence</b> et des <b>liens</b> entre les sous-secteurs et les niveaux– pour une meilleure <b>mobilité individuelle</b> et <b>une vaste FTLV</b>.</p> <p>• Le renforcement de la coopération dans les qualifications avec l'UE, vise en particulier à <b>appuyer la transparence, la reconnaissance et la négociation de la reconnaissance mutuelle des qualifications</b> (exemple de la reconnaissance mutuelle des licences professionnelles dans le transport aérien et maritime et en commerce) et <b>aider à la mobilité des prestataires de services et des investisseurs</b>.</p>	<p>qualifications basées sur des caractéristiques objectives de qualité, en vue de leur reconnaissance par le marché du travail. C'est un instrument pour le référencement des qualifications, dont la qualité sera alignée avec un système d'assurance qualité qui tient compte de la FTLV, et prescrite par le marché du travail selon une analyse prospective.' La qualification à son tour, est définie conformément à la définition figurant dans la recommandation du CEC (2008). Le niveau hiérarchique dans le CNC signale la progression verticale, basée sur des critères pertinents (descripteurs de niveau) définis par le principe des RA et formulés en six catégories : savoirs, aptitudes, complexité, autonomie/responsabilité, adaptabilité, et compétences de communication.</p> <p>▪ <b>Processus de rédaction des RA</b> : Les référentiels des emplois et métiers (REM) et les référentiels de compétences professionnelles (normes) qui leur sont associés (REC) élaborés par secteur ou branche professionnelle constituent des fondements importants pour le CNC. Les REM et les REC sont basés sur le principe des RA. <b>Le REM décrit les fonctions clés et les activités par emploi, ainsi que les compétences clés</b></p>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>Maroc (CGEM) le ministère de l'éducation et de la FP et beaucoup d'entreprises, consistant à instaurer le <b>baccalauréat professionnel</b> dans l'année académique 2014-2015. Ce nouveau diplôme représente une mesure parmi plusieurs dans la stratégie de la FP 2021 consistant en <b>l'intégration</b> d'un programme général avec un programme professionnel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'augmentation du taux de personnes âgées de plus de 60 ans et la diminution du taux de jeunes de moins de 15 ans a réduit la <b>pression sur la capacité d'accueil</b> du système éducatif mais a augmenté en contrepartie le nombre des <b>demandeurs d'emploi</b>.</li> <li>- Le Maroc est caractérisé par le nombre élevé de ses émigrés (entre 3 et 4,5 millions) résidant à l'étranger essentiellement en Espagne, France et Italie. Cette population joue un rôle socio-économique important.</li> <li>- <b>Portée du CNC et vision des PP</b> : Les parties prenantes de la <b>réforme</b> de l'éducation et de la formation avaient de grandes attentes du CNC en tant que <b>catalyseur pour le changement</b> comme l'ont exprimé dans le document de référence du CNC.</li> <li>- Le CNC est un cadre complet, intégrant les qualifications publiques et privées dans tous les sous-systèmes (éducation nationale, FP et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs du CNC marocain sont : a. promouvoir de la <b>qualité</b> de tous les programmes et cours d'éducation et de formation ; b. assurer la <b>cohérence</b> entre tous les sous-systèmes de qualification ; c. assurer la <b>transparence et la qualité</b> de toutes les certifications ; d. tisser le <b>lien des qualifications au marché du travail</b> ; e. faciliter la <b>comparabilité</b> des qualifications entre pays pour aider à la mobilité ; f. <b>contribuer à l'ancrage de la FTLV</b>.</li> <li>• Les REM et les REC peuvent contribuer à la <b>qualité de la formation et des résultats de qualification</b>. Ils sont également de bons fondements pour <b>établir des mécanismes pour la validation des apprentissages</b> non-formels et informels et <b>des éléments de l'information et l'orientation professionnelle</b>.</li> <li>• Les REM et REC sont développés par le département de la FP en coopération avec les fédérations sectorielles et professionnelles et le secteur ministériel technique concerné (industrie, tourisme et autres), et les autres partenaires.</li> </ul>	<p><b>requis. Le REC fournit une description fine et détaillée des tâches, aptitudes et compétences. Ensemble, le REM et le REC sont des outils de management pour les emplois (par secteur) afin de renforcer la cohérence entre les RA (les besoins exprimés par les entreprises) et les programmes de FP des différentes catégories de prestataires.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Utilisation des RA</b> : Le document de référence du CNC a explicitement placé le concept des RA au cœur de la définition des descripteurs de niveau, permettant une indication sur la progression verticale, une comparaison des qualifications et leur positionnement dans le CNC. L'application des RA reflète qu'ils sont pertinents pour l'expression des besoins du marché du travail et sont considérés comme éléments fondamentaux de l'assurance qualité du CNC. L'approche des RA est bien établie et compatible avec l'APC (approche par compétences) dans la FP, et elle est appliquée à travers les principaux éléments du cycle de l'APC pour le développement et l'implémentation des qualifications. En effet, la conception initiale des RA pour une qualification commence à partir de l'étape de l'analyse de la situation de travail (AST).</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>ES). Celles acquises en dehors du système formel ne sont pas aujourd'hui prises en compte dans le CNC. La définition du CNC paraît réduire le cadre à répondre aux besoins et objectifs du marché du travail, mais d'autres documents politiques et législatifs en cours de développement ont élargi sa portée et sa base pour inclure aussi les besoins du développement sociétal.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Norme professionnelle (occupational standard): Ce sont des descripteurs spécifiques (aptitudes cognitives et motrices, complexité, communication et autres). Une définition plus détaillée et plus fine des RA correspondants aux tâches et opérations sera construite à l'étape d'élaboration de la norme de compétences. Ce sont des RA multidimensionnels (savoirs, aptitudes, attitudes et perception), utilisés dans le programme d'étude et le guide d'évaluation.</li> </ul>
<p><b>Nouvelle-Zélande</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le cadre national des qualifications new-zélandais (NZQF) est une source d'information définitive sur les qualifications de qualité en Nouvelle-Zélande, couvrant l'enseignement secondaire et l'ES.</li> <li>- Le NZQF est basé sur les résultats et composé de 10 niveaux basés sur les savoirs, aptitudes et application (des savoirs et des aptitudes). Il fournit des informations sur les connaissances et l'expérience que peuvent avoir les demandeurs de qualifications, ainsi que les parcours d'éducation et de formation relatifs à ces qualifications.</li> <li>- <b>Histoire et changement</b> : Le NZQF est mis en place en <b>2010</b>. Il a <b>remplacé l'ancien</b> système de qualifications consistant en un cadre national des qualifications introduit en <b>1991</b>, et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le NZQF est conçu pour les objectifs suivants : optimiser la <b>reconnaissance des cursus éducatifs accomplis</b> et contribuer au <b>succès économique, social et culturel</b> new zélandais.</li> <li>• Les principales fonctions du NZQF sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- transmettre les aptitudes, les savoirs et les attitudes au diplômé et fournir des parcours d'éducation de haute qualité.</li> <li>- assurer des qualifications qui répondent aux besoins des apprenants, des employeurs, de l'industrie et de la communauté ;</li> <li>- assurer la qualité et la <b>comparabilité internationale des qualifications</b> de la Nouvelle-Zélande ;</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Définition et concepts liés au NZQF :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Descripteurs de résultats (d'apprentissage):</b> Sous le terme "application" (des savoirs et des aptitudes), ils sont exprimés en termes de self-management et leadership dans une profession ou responsabilité pour la performance d'autres, dont le contexte peut varier de hautement structuré au dynamique. L'apprenant est progressivement plus autonome et plus redevable, plus responsable pour interagir et collaborer avec son entourage, gérer et diriger les autres, dans des contextes relativement peu transparents et plus dynamiques.</li> </ul> <p><b>Qualifications et formulations des résultats "outcome statements"</b> : Toutes les qualifications listées dans le NZQF contiennent des formulations de résultats (d'apprentissage)</p>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>le registre des qualifications de qualité de la Nouvelle-Zélande qui a commencé en <b>2001</b>.</p> <p>- <b>Rôle assigné</b> : La mise en place du NZQF a fait suite à une revue ciblée du système des qualifications durant <b>2008/2009</b>. La revue a identifié un besoin de <b>rendre les qualifications mieux comprises par les apprenants</b>, réduire le nombre de qualifications, et s'assurer qu'elles soient conçues de façon à <b>répondre adéquatement aux besoins</b> des employeurs et de l'industrie.</p> <p>Il joue un rôle signifiant en procurant aux qualifications new zélandaises autant de <b>valorisation</b> que de <b>crédibilité</b> et <b>robustesse</b>, à l'échelle nationale et internationale.</p> <p>- <b>Définition du CNC</b> : Les 10 niveaux du NZQF reflètent une grande complexité des résultats d'apprentissage (le niveau 10 est le plus complexe) à travers les domaines de savoirs, aptitudes et application (de savoirs et aptitudes).</p> <p>• <b>Savoirs</b> se réfèrent à ce qu'un diplômé connaît et comprend. Ils sont décrits comme une progression à partir des 'savoirs généraux de base' passant par des savoirs qui sont 'factuels', 'opérationnels', 'théoriques', 'techniques', 'spécialisés' et 'à l'interface d'un champ de savoirs'. La complexité des savoirs est décrite, et</p>	<p>- Contribuer au passage à un niveau supérieur d'éducation par la reconnaissance et la valorisation du niveau qui le précède ;</p> <p>• Les qualifications dans le NZQF sont basées sur les principes du besoin et des résultats, et pour celles aux niveaux de 1 à 6, elles requièrent également flexibilité et collaboration. Ces 4 concepts sont définis comme suit :</p> <p>• <b>Besoin</b> : L'utilité, la pertinence et la valeur d'une qualification sont basées sur sa relation à la force du travail et aux besoins en compétences des individus, groupes d'apprenants, employeurs, industrie et communautés.</p> <p>• <b>Résultats</b> : Plus les résultats sont clairs plus le but d'une qualification est transparent, permettant des comparaisons avec d'autres qualifications (nationales et internationales) et augmente la portabilité de la qualification à l'échelle internationale. Ils explicitent également ce que les diplômés peuvent 'faire, être et connaître' après acquisition d'une qualification, et indique les parcours pour une éducation ultérieure, un emploi et ou une contribution au sein de leur communauté.</p>	<p>qui décrivent les savoirs, aptitudes et attitudes (attributs) du diplômé. La formulation ou l'expression du résultat (d'apprentissage) est utilisée par les employeurs et les prestataires de l'ES pour la prospective des emplois futurs, ainsi que pour la comparaison des qualifications. Les différents apprenants acquerront les résultats (d'apprentissage) selon des différentes voies, ce qui fait que les expressions des résultats (outcome statements) <b>indiquent le minimum d'acquisition requis par l'apprenant</b> pour décrocher la qualification. Chaque expression de résultats est composée de :</p> <p>• <b>Le profil du diplômé</b> qui décrit ce que le détenteur de la qualification doit être capable de faire, être et connaître. En élaborant le profil du diplômé, le développeur des qualifications doit prendre en compte toute la gamme de capacités et compétences requises ;</p> <p>• <b>Un parcours d'éducation</b> identifiant les autres qualifications que le diplômé peut se projeter obtenir après acquisition de la présente qualification. Dans le cas où des qualifications ne présentent pas de suite et ne préparent pas le diplômé à une éducation ultérieure, l'expression des résultats (d'apprentissage) doivent le mentionner clairement ;</p>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>dans son étendue et/ou profondeur dans le domaine d'étude ou travail.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aptitudes</b> se réfèrent à ce qu'un diplômé peut faire. La dimension d'intégration, indépendance et créativité est importante pour décrire la progression des aptitudes et reflète le degré de familiarité avec la tâche ou le problème. Les aptitudes sont décrites en termes de type, gamme et complexité des processus, problèmes et solutions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Flexibilité</b> : Dans le sens où les qualifications peuvent être accomplies dans de différents endroits tels que les lieux de travail et les institutions d'éducation.</li> <li>• <b>Collaboration</b> : Les qualifications sont développées conjointement sous forme de coopération entre un ensemble large de parties prenantes dans un environnement de confiance mutuelle et de redevabilité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Un itinéraire d'emploi</b> déterminant les possibilités dans lesquelles le diplômé peut être qualifié pour travailler ou contribuer dans sa communauté.</li> </ul>
Serbie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Histoire et législation</b> : La loi sur le cadre national des certifications de la Serbie (NQFS) a été adoptée le 5 Avril <b>2018</b>. Le NQFS possède 8 niveaux et 4 sous-niveaux. La loi définit 4 types de certifications (qualifications) : 1. Générale – enseignement de base et enseignement secondaire, 2. Formation professionnelle et formation continue des adultes, 3. Enseignement supérieur académique, 4. Enseignement supérieur professionnel. Elle établit le conseil du CNC et une agence de qualifications qui lui est dédiée pour la première fois.</li> <li>- <b>Contexte</b> : Globalement, le taux de chômage continue de baisser, de 11.8% au 2<sup>ème</sup> trimestre 2017, de 3.4 points annuellement comparé au 23.9% enregistré en 2012. En 2016 le taux d'emploi augmente exclusivement chez les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les 4 principaux objectifs de la Stratégie</b> pour le développement de l'éducation sont : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. augmenter la <b>qualité des processus et des résultats</b> de l'éducation au maximum degré notamment en agissant sur les savoirs scientifiques et le renforcement du côté pratique dans l'éducation ;</li> <li>2. augmenter la <b>couverture</b> de population de la Serbie <b>par tous les niveaux</b> d'éducation, allant du préscolaire à l'apprentissage tout au long de la vie ;</li> <li>3. accomplir and maintenir la <b>pertinence</b> de l'éducation, en particulier l'éducation totalement ou partiellement financée par des sources publiques, en rendant <b>adéquate</b> la structure du système éducatif <b>aux besoins immédiats de développement</b> des individus et des autres systèmes économique, social,</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Définition des concepts liés au CNC</b> : Les <b>descripteurs de niveaux</b> du NQFS sont définis en termes de RA et utilisent les domaines suivants : savoirs, compétences et aptitudes et attitudes. Ces termes sont définis dans la loi du NQFS.</li> <li>▪ <b>La qualification/certification</b> est définie dans la loi du NQFS comme suit : 'Une qualification est une reconnaissance formelle des compétences acquises. Un individu obtient la qualification quand un organisme autorisé détermine qu'il a accompli les RA à un certain niveau et conformément à la norme de qualification concernée, ce qui est confirmé par un document délivré au nom de l'Etat (diplôme ou certificat).'</li> </ul>



Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>personnes ayant un niveau d'éducation primaire ou secondaire accompli, en contrepartie le nombre de personnes employées ayant un niveau supérieur diminue, signalant un problème d'inadéquation des compétences.</p> <p>- <b>Dimension internationale</b> : Le 2<sup>ème</sup> instrument de préaccès à l'UE (IPA II) comporte un appui budgétaire sectoriel de 24 millions d'euros pour appuyer la réforme de l'éducation en Serbie durant la période 2017-2020. Les objectifs pertinents de l'appui réalisé par l'ETF est relatif au développement du CNC et à la formation des enseignants et le développement de la formation continue, priorisant le cas échéant toute réforme relative à la formation duale. Par conséquent, le NQFS est voué être une partie du processus européen d'intégration à travers le chapitre 26 'Education et culture' évoquant en particulier, le planning du référencement au CEC et la mobilité de la main d'œuvre.</p> <p>- La loi du NQFS souligne l'établissement d'un système pour la classification des qualifications – <b>KLASNOKS</b>, aligné à la classification internationale type d'éducation (CITE).</p> <p>- <b>Changement</b> : Le Plan d'Action pour l'Implémentation de la Stratégie de</p>	<p>culturel, administratif, de recherche et des médias ;</p> <p>4. augmenter <b>l'efficacité</b> d'utilisation de toutes les ressources d'éducation, i.e. taux de réussite où est indiquée la période, avec la durée minimale et la réduction des taux d'abandon.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un rapport sur le progrès (2018) du Plan d'Action définit l'adoption de la loi du NQFS comme la plus importante mesure pour l'amélioration de la pertinence de l'éducation dans le pays. Les principaux objectifs du NQFS sont le <b>développement des normes de qualification</b> basées sur l'ensemble des besoins du marché du travail et de la société, <b>l'assurance que le système global d'éducation est orienté sur les résultats d'apprentissage</b>, et la <b>construction des compétences</b> définies par les normes de qualification et l'affirmation de l'importance des compétences clés, générales and inter-curriculaires (transversales) pour la <b>FTLV</b>.</li> <li>• À moyen terme, les livrables relatifs au CNC sont exprimés dans la stratégie comme suit : <b>'Renforcer l'accès à la FP et aux qualifications</b> pour tous à travers des systèmes plus <b>flexibles</b> et <b>perméables</b>, notamment par <b>l'offre efficace et intégrée</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le NQFS est basé sur <b>les normes de qualification (standards) et les RA</b> dont la description constitue un de ses éléments.</li> <li>▪ <b>La norme de qualification (standard)</b> est un document contenant : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une description des objectifs et des RA de la qualification ;</li> <li>• des données de la qualification déterminant son niveau dans le NQFS ;</li> <li>• des données sur la connexion de la qualification avec la ou les normes professionnelles, permettant l'intégration des données du système de l'éducation avec les données du marché du travail ;</li> <li>• une classification des qualifications dans KLASNOKS alignée à la CITE ;</li> <li>• une évaluation. La norme de qualification est la <b>base pour le développement des programmes d'éducation pour l'acquisition des qualifications à tous les niveaux de l'éducation</b>. Le ministère de développement de l'éducation, des sciences et de la technologie dont le centre ENIC-NARIC en Serbie en fera une unité adoptera une méthodologie pour le développement des normes de qualification, à partir des propositions de l'agence des qualifications.</li> </ul> </li> <li>▪ Le conseil pour la FP et la formation des adultes évalue et adopte des programmes nouveaux ou actualisés. Une fois le NQFS</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>Développement de l'Education en Serbie a été adoptée en 2015.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'emploi et le programme de réforme sociale dans le Processus d'Accès à l'UE (ESRP Serbia, 2016) identifie les principaux défis dans les domaines du marché du travail et de l'emploi, le capital humain et les compétences, l'inclusion et la protection sociales.</li> <li>- <b>PP et partenariat</b> : Le rapport du progrès (2018) décrit les conseils sectoriels prévus dans la loi du NQFS, en tant qu'outil important pour assurer la pertinence des qualifications sur le marché du travail. Des partenariats entre eux, et les organismes de conseil et d'expertise vont être établis. Cette coopération est facilitée par la composition du conseil du NQFS et de l'agence des qualifications qui sont des priorités du gouvernement en 2018.</li> <li>- <b>Définition du CNC</b> : Le NQFS est un instrument pour identifier, créer et classier les qualifications, conformément aux demandes du marché du travail, et de l'apprentissage continu, des sciences et de la société en général. Le NQFS définit les processus et les institutions (organismes et structures) responsables de définir les qualifications et leurs normes (standards), méthodes et conditions de leur acquisition, comparaison et</li> </ul>	<p>de services <b>d'orientation</b> et la mise à disposition de la <b>validation des apprentissages non formels et informels.</b>'</p> <p>Les arrangements pour la reconnaissance des qualifications étrangères est en transition due aux nouvelles réglementations induites par la loi du NQFS adoptée en Avril 2018.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs stratégiques et spécifiques du CNC sont récapitulés dans la loi du NQFS comme suit: 1. S'assurer que les <b>qualifications sont lisibles, complètes et transparentes</b> et qu'elles sont interconnectées; 2. développer les <b>normes de qualification (standards) basées sur les besoins de l'ensemble</b> du marché du travail et de la société; 3. Assurer l'orientation à l'ensemble du système d'éducation à travers les résultats d'apprentissage; 4. améliorer l'accès, la flexibilité des parcours et la mobilité dans le système formel et non-formel; 5. assurer la validation des apprentissages non-formel et informel; 6. affirmer l'importance des compétences clés, générales et interdisciplinaires (transversales) pour la <b>FTLV</b>; 7. améliorer la <b>coopération</b> avec les principales parties prenantes ou les <b>partenaires sociaux</b>; 8. assurer la <b>qualité</b> des processus de</li> </ul>	<p>opérationnel, <b>l'Agence des Qualifications</b> développera les normes de qualification pour tous les niveaux dans le NQFS sur la base de propositions de chaque <b>conseil sectoriel</b> et les remettra au <b>conseil du NQFS</b> pour évaluation et adoption.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les prestataires publics d'éducation des adultes (JPOA) développent les qualifications ou les programme de l'éducation non-formelle des adultes au-delà du niveau 5.</li> <li>▪ La loi sur l'éducation des adultes définit la VAE (RPL) en tant que voie pour l'acquisition des qualifications. La loi sur le NQFS stipule les procédures de la VAE, basées sur les normes de qualifications, pour les qualifications correspondant aux niveaux 1, 2, 3 et 5, et exceptionnellement 4 du CNC. Elle décrit également les conditions pour l'acquisition des qualifications à des niveaux spécifiques du NQFS.</li> <li>▪ La loi sur le NQFS décrit la progression comme un des principes du NQFS : <b>'Ouverture – différentes voies d'acquisition des qualifications et opportunités pour les progressions horizontale et verticale dans le système de qualifications comprenant la mobilité académique.'</b></li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>reconnaissance des qualifications, en plus d'autres mécanismes pour l'assurance qualité.</p> <p>- <b>Rôle du CNC</b> : Le NQFS contribue à l'amélioration du système d'éducation nationale et au processus de réforme globale, dont le but principal est la <b>formation d'individus compétents capables de répondre aux exigences du marché du travail, de la société, de l'économie, et répondre à leurs besoins d'une manière adéquate et professionnelle.</b></p>	<p>développement et d'acquisition des qualifications; 9. assurer <b>la comparabilité et la reconnaissance</b> des qualifications acquises en Serbie <b>avec les qualifications acquises dans d'autres pays.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les descriptions des qualifications dans la base de données du NQFS renseignent sur la durée des qualifications en nombre d'années pour les qualifications aux niveaux 1 à 5 (en nombre d'années ou heures) et en points ECTS (unités de crédit) pour les qualifications aux niveaux 6 à 8. i.e. niveau 6.1 (180 ECTS).</li> </ul>
<p><b>Afrique du Sud</b></p>	<p>- <b>Situation historique</b> : L'héritage de l'apartheid reste un défi majeur jusqu'à aujourd'hui, avec des initiatives variées formelle et informelle en vue d'améliorer le niveau d'éducation pour la population historiquement lésée. En effet, la Société est profondément touchée par les inégalités. Malgré des efforts déployés, les retombées ont été très perçues dans le secteur éducatif, et beaucoup de besoins ont nécessité des réponses. Pourtant le problème est dû à des causes historiques, l'environnement économique actuel n'arrive pas à éliminer les niveaux flagrants d'inégalité sociale et économique.</p> <p>- <b>Contexte</b> : Il y a des niveaux élevés de chômage, particulièrement dans la tranche d'âge de moins de 30 ans.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs du CNQ, énoncés dans le texte juridique du CNQ n° 67 de 2008, sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- créer un cadre unique et intégré pour l'accomplissement des apprentissages;</li> <li>- appuyer l'accès, la mobilité et la progression dans l'éducation, la formation et les parcours professionnels;</li> <li>- améliorer la qualité de l'éducation et de la formation;</li> <li>- accélérer la lutte contre le mauvais passé d'injustice et de discrimination dans les opportunités d'éducation, formation et emploi.</li> </ul> </li> <li>• Ces objectifs sont conçus pour contribuer au développement global de la personnalité de chaque apprenant et largement au développement social et économique de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Définition du CNQ</b> : Le CNQ sud-africain est un système unique, complet et intégré pour classification, <b>enregistrement</b>, publication et articulation des qualifications nationales de <b>qualité</b>. Il inclue toutes les qualifications sud-africaines et est composé de 10 niveaux qui comprennent trois sous-cadres coordonnés de qualifications.</li> <li>▪ Dans le paysage du CNQ, les organismes professionnels soumettent leurs projets de qualifications à SAQA pour être reconnues dans le système d'éducation et de formation, mais pour les qualifications professionnelles, elles sont incluses suite à un processus d'accord entre SAQA et les organismes professionnels (SAQA, 2018).</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>- L'enquête trimestrielle sur la force du travail révèle que plus de 3.3 millions de personnes âgées entre 15 et 24 ans sont des NEET ni en emploi, ni en éducation et ni en formation (not in employment, education and training). Malgré l'investissement significatif du gouvernement, pour pallier cette situation, il y a encore des problèmes tels que la mauvaise image des collèges de FP considérés toujours comme un 2<sup>ème</sup> ou un 3<sup>ème</sup> choix et comme une voie pour ceux ayant de faibles capacités. En effet, dans une tentative de renforcer ce secteur, les <b>collèges de FP ont été transformés en collèges de communauté</b>, ce qui a amélioré les taux d'inscription ces dernières années, mais des efforts restent nécessaires pour <b>convaincre le large public que la voie professionnelle peut être le 1<sup>er</sup> choix pour beaucoup de jeunes</b>.</p> <p>- <b>Histoire et PP</b> : Le cadre national sud-africain des qualifications est mis en place en <b>1998</b> après la création de <b>l'autorité sud-africaine des qualifications</b> (South African Qualifications Authority (<b>SAQA</b>)) par un acte juridique en <b>1995</b>. D'ailleurs, les qualifications obtenues en dehors de l'Afrique du Sud sont évaluées par (SAQA).</p>	<p>nation. A cet effet, SAQA et les conseils de qualité sont appelés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- développer, favoriser et maintenir un cadre national intégré et transparent pour la reconnaissance des accomplissements d'apprentissage; et</li> <li>- assurer une qualité des qualifications sud africaines acceptable et comparable à l'international.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le CNQ est vu par plusieurs, particulièrement le mouvement des syndicats professionnels, comme une voie pour éradiquer d'une façon légitime et rapide les pratiques injustes de travail à travers des mécanismes tels que la VAE, très utile pour délivrer des qualifications aux personnes qui ont été empêchées d'accéder à l'éducation et au l'emploi permanent mais qui ont travaillé dans des métiers qui étaient formellement et légalement refusés pour eux avant 1994.</li> <li>• Le but global du CNQ est de faciliter l'articulation, la reconnaissance, l'accès et le recours au développement de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage sur le tas pour tous les Sud-Africains.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'approche par les résultats d'apprentissage (RA) est fondée par la législation. Les <b>descripteurs de niveaux</b> (SAQA, 2012) fournissent les résultats génériques et les <b>descripteurs de qualification</b> décrivent les résultats spécifiques. Une méthodologie matricielle des RA est appliquée en Afrique du Sud. Il y a un <b>ensemble de descripteurs de niveaux qui s'applique à tous les 3 sous-cadres</b>. Les descripteurs de niveau donnent une <b>indication sur les compétences cognitives générales</b> qui doivent être développées par toutes les qualifications à tous les niveaux et, par conséquent, donnent une large orientation pour le développement du niveau de sortie des résultats, les critères d'évaluation associés, le contenu du programme, les RA et l'évaluation pour les qualifications à chaque niveau. Le positionnement de 2 qualifications ou plus dans le même niveau du CNQ indique que les qualifications concernées sont largement <b>comparables en termes de degré cognitif du niveau de sortie des résultats (d'apprentissage)</b>, de la qualification, et des compétences cognitives génériques développées. Les <b>descripteurs de qualification fournissent des informations</b></li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Rôle du CNQ</b> : Le CNQ est conçu comme un <b>système intégré</b> avec un fort agenda de <b>transformation</b> afin de <b>promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les Sud-Africains</b> dans une démocratie non- raciale et non-sexiste.</li> <li>- <b>Évolution</b> : Le texte du CNQ a été promulgué en <b>2008</b> et est entré en effet à partir du premier juin 2009, remplaçant le texte de SAQA de 1995.</li> <li>- <b>Changement</b> : le changement le plus important opéré est l'établissement de trois sous-cadres comme parties intégrantes du CNQ global (complet): le sous-cadre relatif aux qualifications de l'éducation générale et de la formation continue ; le sous-cadre relatif aux qualifications de l'ES ; et le sous-cadre relatif aux qualifications professionnelles.</li> </ul>		<p><b>plus détaillées sur le but et la nature de la qualification.</b> Les RA des qualifications tiennent compte des besoins sociétaux et du marché du travail. Une variété de parties prenantes est impliquée dans le développement des qualifications et doit utiliser les descripteurs de niveaux. Les qualifications, comme une entité entière, sont développées en vue de répondre aux besoins sociétaux et du marché du travail, et les RA sont orientés vers la réalisation de cet objectif assigné à chaque qualification.</p>
Suisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contexte</b> : La Suisse est positionnée bien au-dessus des moyennes européennes relatives à plusieurs indicateurs clés de l'éducation et de la formation voire elle dépasse les objectifs ciblés de l'EU pour 2020 dans un bon nombre de domaines.</li> <li>- L'enseignement et la formation professionnels en Suisse jouissent d'un prestige considérable et d'une pertinence du marché du travail. En effet, deux tiers de la population des jeunes</li> </ul>	<p>Le <b>CNC-EFP</b> vise à améliorer la transparence et la comparabilité des qualifications suisses de l'EFP. D'autres, objectifs spécifiques (SERI, 2015, p. 33) sont également visés :</p> <p>a. faire une <b>cartographie adéquate</b> du système suisse <b>de l'EFP</b>, ce qui améliore la <b>transparence</b>, la <b>clarté</b> et la <b>comparabilité</b> des qualifications professionnelles suisses en relation avec les qualifications européennes ;</p>	<p><b>Définition des descripteurs</b> : Les descripteurs de niveau du <b>CNC-EFP reflètent l'approche par compétences</b> déjà opérationnelle dans le système d'EFP en Suisse. Les principaux éléments des descripteurs sont : <b>les savoirs (connaissance et compréhension), aptitudes (procédurales et sensorimotrices) et compétences sociales (compétences professionnelles et compétences personnelles (autonomie, compétences sociales et</b></p>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>terminant l'enseignement obligatoire optent pour l'enseignement et la formation professionnels (SERI, 2018).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Suisse accorde une grande importance aux liens avec le CEC et l'espace européen de l'ES en tant qu'une opportunité pour augmenter la transparence et la comparabilité de ses qualifications nationales dans un contexte européen et international.</li> <li>- <b>Histoire</b> : En <b>2009</b>, la Suisse a adopté un cadre des certifications pour l'enseignement supérieur (NQR-CH-HS/NQF-HE)) conforme au processus de Boulogne. Le <b>CNC relatif à l'enseignement et la formation professionnels (EFP) a été adopté le 27 août 2014</b> et entré en vigueur le 1 octobre 2014. Ce dernier est explicitement <b>orienté au CEC</b> et introduit une structure à 8 niveaux définie à travers <b>les savoirs, les aptitudes et les compétences</b>. Le cadre a été <b>référéncé au CEC en mai 2015</b> (SERI, 2015). Le CNC-EFP peut être considéré avoir atteint son régime opérationnel, puisqu'une proportion significative qualifications professionnelles existantes, ont y été incluses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>b. promouvoir une <b>reconnaissance égale</b> et <b>valorisante de l'EFP</b> dans la société en comparaison avec les qualifications académiques ;</li> <li>c. aider les employeurs à <b>comprendre les compétences</b> des diplômés des cursus de l'EFP en Suisse et celles des diplômés provenant d'autres pays, et à les rendre <b>adéquates</b> aux besoins du marché du travail ;</li> <li>d. renforcer la <b>reconnaissance</b> de l'EFP supérieur en Suisse, en tant qu'une composante de la stratégie globale des qualifications ;</li> <li>e. améliorer les opportunités des professionnels suisses qualifiés pour décrocher des emplois à l'étranger et augmenter ainsi leur <b>mobilité</b> professionnelle.</li> </ul>	<p><b>compétences de leadership</b>)). Les descripteurs sont définis spécifiquement en relation avec le système suisse d'EFP (SERI, 2015). 'Savoirs' renvoient aux savoirs factuels dans le domaine de travail ou d'étude et est subdivisé en deux catégories de 'savoirs' et 'compréhension'. 'Aptitudes' renvoient à la capacité d'appliquer des savoirs pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Une distinction est faite entre les aptitudes procédurales et sensorimotrices. 'Compétences' dénotent de la routine régulière d'application des savoirs et aptitudes dans le contexte du travail ; elles sont divisées en compétences 'professionnelles' et compétences 'personnelles'. La formulation de ce descripteur accorde une importance à l'expérience pratique et indique que d'autres compétences au-delà des compétences techniques peuvent être acquises, contribuant au développement de l'individu dans ou en dehors des situations de travail. Pourtant, <b>il n'est pas envisagé que des qualifications professionnelles soient positionnées au niveau 1</b>, les niveaux 2 à 5 sont ouverts aux différentes qualifications de la FP.</p>
Tunisie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contexte</b> : La transition démographique durant la période de 1980 à 1995 en diminution annuelle de 3.5% et de 1% dans la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs stratégiques de la CNQ sont: a. contribuer à une <b>meilleure lisibilité</b> des compétences; b. <b>combler le gap</b> entre les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Structure et définition du CNC</b> : La CNQ a sept niveaux et six catégories de descripteurs : quatre couvrant les niveaux d'emploi ciblés –</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>décennie de 2005–2015. Le pourcentage des jeunes âgés entre 15 et 29 constitue environ 33% de la population totale en 2017. Cette précision est importante, pour comprendre l'origine du chômage qui a été au-dessus de 15% ces dernières années (15.5% au 3<sup>ème</sup> trimestre 2018). Ainsi, le taux de chômage élevé chez les diplômés du supérieur représente un défi majeur pour la Tunisie, et devient la première préoccupation depuis les années 2000 sachant que le taux de <b>chômage global a dépassé pour la première fois en 2006 la barre de 17%</b>. Paradoxalement, le marché de l'emploi local connaît certaines pénuries dans quelques spécialités dues à l'émigration de spécialistes ; particulièrement chez les médecins, les ingénieurs et les techniciens en TIC.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le niveau académique chez la population active, a visiblement augmenté durant ces dernières décennies. <b>En 2001, 60% sont sans diplôme ou ont seulement le niveau primaire</b>, mais ce taux a diminué en 2017 jusqu'à 40.4%.</li> <li>- <b>Histoire et genèse du CNC</b> : Cette situation du chômage était l'une des raisons qui <b>a amorcé la réflexion</b> sur le cadre national des qualifications (CNQ) <b>en 2006</b>. Et c'est le ministère de la formation professionnelle et de</li> </ul>	<p>besoins de <b>l'économie</b> en compétences et <b>l'offre de la formation</b> et de l'éducation; c. fournir des références communes pour <b>promouvoir la mobilité</b> géographique, sectorielle et professionnelle; d. tenir compte de tous les modes d'apprentissage dans la perspective d'ancrage de la <b>FTLV</b>; e. <b>réduire les parcours sans issues</b> dans l'apprentissage, en particulier entre la FP et l'ES.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Direction Générale de l'ES au Ministère de l'ES et de la recherche scientifique coordonne la reconnaissance des qualifications étrangères. Le terme utilisé dans le jargon juridique est 'équivalence'. L'équivalence est le rapprochement des diplômes et titres délivrés par un système d'un pays étranger aux diplômes et titres délivrés par le système éducatif tunisien sur la base d'un ensemble de conditions telles que celles relatives à l'inscription, le nombre d'années d'étude, le contenu du programme et les procédures d'évaluation des connaissances.</li> <li>• Arrêté du ministre de l'enseignement supérieur du 28 mars 2002, modifiant et complétant l'arrêté du 15 août 1996, fixant</li> </ul>	<p>complexité, autonomie, responsabilité et adaptabilité ; et deux décrivent les ressources nécessaires pour assurer la conformité des qualifications à être positionnées au niveau en question – savoirs, savoir-faire et comportement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'article premier du décret de la CNQ spécifie que : 'les qualifications correspondant à chacun des niveaux de la CNQ sont définis par les six descripteurs formulés en termes de résultats d'apprentissage.'</li> <li>▪ <b>Définition de la qualification</b> : Il n'y a pas une définition explicite dans le décret de la CNQ ; les descripteurs fournissent des informations sur le but et la signification des qualifications.</li> <li>▪ L'utilisation effective des référentiels des métiers et des compétences (RMC) n'est pas sans difficultés, en particulier quand il s'agit d'un secteur stratégique leader et la coopération avec les organismes étatiques et les institutions éducatives n'est pas effective.</li> <li>▪ La nouvelle classification des emplois, validée en 2018, a été élaborée en se référant à la classification française du ROME ('répertoire opérationnel des métiers et des emplois', France). Les descriptions des emplois dans le ROME tunisien fournissent des informations</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>l'emploi qui a piloté un dialogue et une coopération avec des partenaires internationaux pour exécuter l'agenda du CNQ et développer ses futurs instruments jusqu'à sa <b>publication en 2009</b> et au-delà. En effet, le CNQ en Tunisie est nommé 'Classification Nationale des Qualifications'), conformément à l'ancienne classification de <b>1994</b> relatives aux emplois, à la fonction publique et aux conventions collectives sectorielles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Rôle et évolution</b> : La vision et les mesures pour la transformation du secteur de la FP ont été décrites dans la stratégie de réforme (2016-2020)</li> <li>- La préparation d'un plan stratégique pour la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a été lancée en octobre 2011 avec la mise en place d'un comité national tripartite. Le travail de ce comité est au stade de soumission pour approbation par la chambre des députés. En 2016, la Tunisie est devenue le premier pays arabe et africain associé avec l'Horizon 2020 de l'UE pour le Programme de Recherche et Innovation, qui fournit de nouvelles opportunités aux chercheurs et académiciens Tunisiens similaires à leurs pairs des pays membres de l'UE.</li> </ul>	<p>les critères sur la base desquels l'équivalence est accordée aux diplômés et titres.</p>	<p>équivalentes aux normes (standards) professionnelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Processus de développement des qualifications</b> : Dans la FP, l'approche par compétences est adoptée comme démarche principale pour le système de développement des programmes et des qualifications en réponse aux exigences du marché du travail. Pourtant l'implantation des programmes de l'APC reste en cours, l'APC est bien établie. L'APC constitue une chaîne, partant de l'étude sectorielle vers l'analyse de situation de travail (AST) jusqu'à la définition des normes de compétences. La formation et les composantes pédagogiques et les standards d'évaluation sont élaborés en référence aux normes de compétences. La qualification est délivrée quand l'évaluation du candidat par rapport aux compétences visées est validée.</li> <li>▪ Le système tunisien d'éducation et de formation souffre de l'absence de passerelles entre la FP, l'éducation générale et l'ES. Ces passerelles sont prévues par la loi 2008 relative à la FP mais restent non encore appliquées. Seule une commission impliquant les trois départements (Education, FP et ES) a été créée en 2015 pour coordonner les stratégies et réformes entre les trois sous-</li> </ul>



Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>- La Tunisie participe avec le Maroc, l'Algérie et le Liban, dans le projet d'assistance technique financé par l'UE appuyant le réseau Merci relatif au renforcement de capacités institutionnelles, des instruments et de convergence des approches.</p>		<p>secteurs sur les parcours et les progressions. En effet, la stratégie nationale de la FP 2016-2020 a projeté de transformer cette commission vers une instance nationale permanente.</p>
<p><b>Angleterre et Irlande du Nord</b></p>	<p>- <b>Histoire et évolution</b> : Une revue d'Ofqual (Office des qualifications) en 2013-2014 sur la manière avec laquelle les règles du QCF ont fonctionné, a montré que dans la majorité des cas, elles n'ont pas appuyé la conception de qualifications pertinentes. La revue de 2013-2014 a conclu que (Ofqual, 2014): a. Le QCF fournissait une structure avec laquelle la taille et la valeur relatives à une qualification peuvent être exprimées avec une <b>terminologie cohérente</b>. b. La structure des niveaux fonctionne bien, ainsi les 8 niveaux et les 3 niveaux d'entrée ont été gardés pour le nouveau cadre. c. Le cadre des qualifications rend possible l'explication aux apprenants <b>comment les qualifications sont reliées entre elles</b>.</p> <p>- Pourtant les fonctions de transparence du QCF sont estimées positives, son rôle réglementaire a été trop critiqué (Ofqual, 2014). a. Malgré une conception de structure du QCF destinée à favoriser le transfert de crédits, dans la</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme de Réforme renferme quatre buts officiels (Ofqual, 2008): a. assurer une <b>large gamme d'accomplissement de qualifications</b> pouvant être <b>reconnues</b> dans un cadre plus inclusif; b. établir un cadre plus sensible à la <b>réponse aux besoins des individus et des employeurs</b>; c. établir un cadre de qualifications <b>simplifié et facile à comprendre</b> par les différents utilisateurs; d. <b>réduire le fardeau de la bureaucratie</b> dans les processus de certification et d'évaluation des qualifications.</li> <li>• Le nouveau RQF est introduit (après une consultation publique) comme un cadre descriptif simple, visant à : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aider les individus à mieux comprendre comment les qualifications sont reliées entre elles.</b></li> <li>- <b>Renforcer la transparence</b> des qualifications en introduisant des mesures cohérentes relatives à la taille (durée, type, pour l'apprenant avant d'être évalué pour</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Structure du RQF</b> : Le RQF inclut un niveau d'entrée (subdivisé en trois entrées de 1 à 3) et des niveaux de 1 à 8. <b>Un niveau peut être accordé à une qualification ou une partie d'une qualification utilisant des descripteurs de niveau.</b> Il est également possible <b>d'accorder plus d'un niveau à une même qualification</b>, étant admis moyennant une logique claire que 'l'étendue des accomplissements/aboutissements reconnus par la qualification est suffisante pour générer plus d'un niveau' (Ofqual, 2017).</li> <li>▪ Les descripteurs de niveau sont exprimés en termes de RA et fournissent une compréhension générale et partagée des apprentissages et de leurs accomplissements à chacun des 8 niveaux et 3 niveaux d'entrée. Ils sont conçus pour être utilisés à travers une large gamme de contextes d'apprentissage, et plusieurs ont une formulation 'et/ou' indiquant les savoirs et aptitudes associées à</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>pratique, seulement les bas niveaux ont utilisé ce mécanisme et les bénéfices projetés du système de crédits n'ont pas été réalisés. b. Le concept de partage d'unités n'a pas contribué à réduire le nombre des qualifications ; au contraire après l'introduction du QCF, le nombre des qualifications a augmenté. c. Il y a eu un sentiment que les exigences aux organismes certificateurs (adjudicateurs) à procéder par le partage d'unités a entravé l'innovation et le développement. d. Les arrangements réglementaires ont imposé une approche d'évaluation très exigeante pour les apprenants pour qu'ils puissent satisfaire tous les critères d'évaluation ; ce qui a induit une surévaluation. e. La validité globale des qualifications n'a pas été suffisamment appréhendée ; le focus sur l'évaluation des unités a éloigné l'attention sur la validité globale.</p> <p>- Un nouveau cadre réglementé de qualifications a été introduit pour l'Angleterre et l'Irlande du Nord en <b>octobre 2015</b> (RQF), remplaçant les anciens cadres, le cadre des qualifications et des crédits (QCF) et le cadre national des qualifications de l'Irlande du Nord (NQF). Le RQF couvre toutes les qualifications professionnelles et de l'éducation générale</p>	<p>l'acquisition de la qualification) et au degré de difficulté.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclure toutes les qualifications réglementées par Ofqual en Angleterre et CCEA Regulation en Irlande du Nord dans un même cadre RQF intégrant simultanément les anciennes qualifications du QCF et du CNC nord irlandais.</li> <li>• Le manuel existant d'Ofqual relatif aux conditions générales de reconnaissance (Ofqual, 2017) comprend un ensemble de dispositions et principes pour les qualifications et remplace les fonctions réglementaires précédentes faisant partie du QCF.</li> <li>• La mise en place du RQF reflète les expériences cumulées avec le QCF : il maintient ses fonctions clés de transparence mais joue un rôle limité dans la réglementation des qualifications. <b>Le cadre est aujourd'hui une partie intégrée du système réglementé des qualifications en Angleterre et en Irlande du Nord, visant assurer l'accès, le transfert et la progression, la VAE et l'assurance qualité.</b> Sa conception vise <b>permettre aux apprenants quelles que soient leurs capacités d'accéder aux qualifications</b>, à partir du premier niveau</li> </ul>	<p>la poursuite d'étude ou à la préparation pour un métier.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les descripteurs de niveaux du RQF sont construits à partir de ceux utilisés par l'ancien QCF et par le CEC, mais simplifiés. Pourtant, le QCF a fonctionné avec trois catégories – savoirs et compréhension ; application et action ; autonomie et redevabilité – <b>le RQF fonctionne aujourd'hui avec seulement deux : savoirs et compréhension ; et aptitudes. La catégorie relative à 'autonomie et redevabilité' n'a pas été incluse dans le RQF à cause de la difficulté associée au positionnement savoirs et/ou aptitudes avec autonomie et redevabilité dans certains rôles relatifs à quelques métiers.</b></li> <li>▪ 'Taille ou volume' dans le RQF fait référence à la durée totale estimée et normalement consommée entre formation et évaluation pour l'acquisition d'une qualification. Les organismes certificateurs (adjudicateurs) doivent indiquer la durée totale de la qualification (total qualification time (TQT)) et le nombre indicatif d'heures d'apprentissage (guided learning hours (GLH)) pour toutes les qualifications. Le concept de 'nombre indicatif d'heures d'apprentissage' (GLH) refait référence à toutes les activités</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>réglementées par l'Office des Qualifications et de Réglementation des Examens (Ofqual) en Angleterre et le Conseil des Curricula, Examens et Réglementation de l'évaluation (CCEA) en Irlande du Nord. Il permet également d'inclure les qualifications développées par le troisième secteur (communauté et volontariat). Le RQF utilise les mêmes 8 niveaux (plus niveaux d'entrée) comme l'ancien QCF. Les niveaux de 4 à 8 du RQF sont comparables à ceux du cadre des qualifications de l'Enseignement Supérieur (FHEQ) qui couvre les qualifications délivrées par les organisations ayant droit de certifier pour les niveaux de 4 to 8. Le FHEQ a été auto-certifié au cadre des qualifications de l'espace européen de l'ES (QF-EHEA) en <b>2008</b>, et il a été formellement référencé au CEC en <b>2019</b>. Un rapport actualisé de référencement couvrant le RQF et le FHEQ est prévu en 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le RQF est basé sur les descripteurs utilisés par le QCF, légèrement ajustés par les descripteurs utilisés par le CEC.</li> <li>- <b>Rôle du RQF</b> : La principale différence entre le QCF et le RQF réside dans leurs rôles réglementaires et fonctions respectifs. <b>Le QCF était censé être un cadre transformationnel</b>, avec un rôle réglementaire clair dans la conception et la certification des</li> </ul>	<p>d'entrée jusqu'au niveau 8. Les conditions générales de reconnaissance exigent aux organismes certificateurs ou adjudicateurs sur les titres (awarding organisations) d'offrir des qualifications qui possèdent des voies de progression et incluent une condition sur la VAE, offrant un mécanisme pour la reconnaissance des apprentissages non-formels et informels.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Spécificités techniques de fonctionnement du RQF</b> : Le RQF est basé sur les principes suivants (Ofqual, 2015): a. l'approche de positionnement adoptée par le QCF est gardée: toutes les qualifications doivent avoir un niveau; ce niveau doit être revu; et la révision doit avoir lieu au sein d'un processus de management. b. les descripteurs de niveau du QCF sont simplifiés, n'incluant pas de sections séparées sur l'autonomie et la redevabilité. c. Toutes les qualifications enregistrées dans le cadre auront une mesure de la taille (ou du volume), exprimée par la durée totale de la qualification (TQT) et un nombre indicatif d'heures d'apprentissage (guided learning hours (GLH)). d. Si la VAE (RPL) est possible, les prestataires de formation sont appelés d'avoir et de publier leur politique dans ce</li> </ul>	<p>accomplies par l'apprenant en présentiel ou à distance sous l'instruction directe ou la supervision de l'enseignant ou du formateur ou du superviseur ou du tuteur. La durée totale de la qualification (TQT) est composée du nombre indicatif d'heures d'apprentissage plus tous les autres temps de préparation, d'étude ou toute autre forme de participation en éducation ou formation mais pas sous la supervision directe de l'enseignant ou du formateur ou du superviseur ou du tuteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ The RQF a minimisé le rôle des crédits. Les organismes adjudicateurs (certificateurs ou accréditeurs) peuvent attribuer des crédits aux qualifications, mais ne sont pas obligés de le faire. La valeur du crédit d'une qualification est calculée en divisant la durée totale de la qualification (TQT) par 10. Si les crédits sont calculés, ils seront alors inclus dans la spécification de la qualification. Toute partie de qualification dont le crédit est calculé doit être positionnée dans le RQF.</li> <li>▪ <b>L'Angleterre et l'Irlande du Nord ont une longue histoire d'utilisation de l'approche des RA même avant la mise en place des QCF et RQF. Sous la période du QCF, les organismes adjudicateurs (certificateurs) des qualifications professionnelles étaient</b></li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>qualifications ; mais, il n'avait pas toujours contribué au développement des qualifications telles que visées. <b>Le rôle du RQF est de fournir une description transparente des qualifications existantes</b>, et n'ont pas les régler.</p> <p>- Le QCF était référencé au CEC en février <b>2010</b>, en tant qu'une partie du processus global de référencement du cadre du Royaume-Uni. Les niveaux du RQF sont aujourd'hui cartographiés avec les niveaux du CEC et les résultats sont identiques à ceux de l'exercice de référencement mené en 2010.</p>	<p>sens. e. l'allocation des crédits aux qualifications est jusqu'à aujourd'hui non obligatoire.</p>	<p><b>appelés à concevoir des qualifications basées sur des unités de RA, crédits et critères d'évaluation, et à partager les unités des qualifications par leur soumission à la banque des unités 'unit bank'</b>. Les parties prenantes clés sont formées sur la rédaction des RA et des critères d'évaluation par un staff chevronné en développement des programmes. Pourtant les dispositions réglementaires relatives à la conception des qualifications ont été supprimées avec l'introduction du RQF, en plus de la dissolution de la banque des unités, les organismes adjudicateurs (certificateurs) continuent de développer les qualifications en utilisant les unités, les RA et les critères d'évaluation, et de construire des qualifications plus larges par rapport aux anciennes, ce qui permet <b>l'accumulation des unités de RA</b> (European Commission and Cedefop, 2018).</p>
Écosse	<p>- <b>Histoire et PP</b> : Le cadre écossais des crédits et des qualifications (SCQF) a été originellement introduit en <b>2001</b> et depuis cette date il a été graduellement révisé et affiné. Il est entretenu par le partenariat du cadre écossais des crédits et des qualifications (SCQFP), une compagnie (charité) mise en place en <b>2006</b>, formellement</p>	<p>• Le SCQF est considéré comme 'un point de référence unique absolument fiable pour tous, peu importe d'où ils viennent'. Il vise à <b>appuyer l'apprentissage tout au long de la vie</b> en: a. aidant la population de tout âge et se trouvant dans n'importe quelle circonstance à comprendre comment</p>	<p>▪ Le SCQF est un cadre complet (global) couvrant tous les types de qualifications comprenant l'éducation générale, l'ES, et la FP. Il couvre aussi une panoplie de programmes non-formels de tous les secteurs et prestataires, y compris les communautés d'apprentissage et développement, les</p>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>indépendante des autorités nationales d'éducation et de la formation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce cadre à 12 niveaux allant du niveau 1 d'entrée au SCQF, jusqu'au doctorat classé au niveau 12. Il couvre tous les types de qualification et cherche à fournir à la population de tout âge et se trouvant dans n'importe quelle circonstance, une meilleure compréhension des qualifications écossaises et du rôle qu'elles ont dans l'ATLV et le développement de la force du travail.</li> <li>- L'Écosse utilise rarement la législation pour les affaires inhérentes à l'éducation et le <b>SCQF n'est pas un cadre réglementaire ; il sous-tend aujourd'hui toutes les politiques</b> du gouvernement et il est pleinement intégré dans le paysage de l'éducation, de la formation et des qualifications en Écosse.</li> <li>- En plus de fournir un ensemble de niveaux et de descripteurs de niveau, <b>le SCQF est défini à travers sa base de données des qualifications</b>, son système de crédits SCQF, ses arrangements pour la VAE et son <b>assistance forte et support matériel aux différentes parties prenantes</b> (employeurs, éducateurs, apprenants, et parents).</li> <li>- Le SCQF a été référencé au CEC en <b>2010</b>, comme une partie du processus global de</li> </ul>	<p>progresser dans un cursus d'éducation ou de formation appropriée tout au long de leur vie, pour satisfaire leur potentiel personnel, social et économique; b. clarifiant les points d'entrée et de sortie pour les qualifications et les programmes d'apprentissage à tous les niveaux; c. rendant transparents les niveaux et les crédits (volumes) des différents types de qualifications; d. favorisant le transfert de crédits entre les qualifications ou les programmes d'apprentissage pour assister les apprenants dans la construction de leurs parcours sur leurs succès antérieurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il vise aussi de faciliter aux employeurs, apprenants et public en général à comprendre: a. la large étendue des qualifications en Écosse; b. comment les qualifications sont reliées entre elles et aux autres formes d'apprentissages évalués; c. comment les différents types de qualifications peuvent contribuer à l'amélioration du développement et de l'utilisation des compétences de la force de travail; d. comment les qualifications écossaises sont reliées aux qualifications des autres pays; e. comment l'utilisation des descripteurs de niveau du SCQF peut favoriser le développement des</li> </ul>	<p>partenaires sociaux, les employeurs, les organismes professionnels et les services publics. Certaines qualifications internationales, telles que celles de Microsoft, sont également incluses. Le cadre des qualifications des institutions de l'ES en Écosse (FQHEIS) est une partie constitutive intégrante du SCQF. Comme c'était le cas dans les autres pays du Royaume-Uni, l'approche écossaise basée sur les unités, consolidée par les points de crédits, permet l'inclusion et le positionnement des qualifications de différents types et tailles. Ce qui explique entre autres, le grand nombre des qualifications incluses dans la base de données du SCQF (environ 11 500).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un point de crédit SCQF correspond à 10 heures nominales d'apprentissage, basé sur la durée jugée nécessaire à un apprenant « moyen » pour acquérir les RA.</li> <li>▪ Les 3 premiers niveaux sont considérés importants s'adressant particulièrement aux besoins des individus en apprentissages et comme une pierre angulaire de leur stratégie d'ATLV. Pour certains, ces niveaux peuvent fonctionner comme une voie de retour à l'éducation formelle et à la formation à n'importe quel moment de sa vie. Les</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>référencement pour le Royaume-Uni. Un rapport actualisé pour le référencement du (SCQF) au CEC date de décembre 2018.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Rôle du SCQF</b> : Pourtant jouant un rôle important dans la promotion de la transparence des qualifications nationales (et internationales), le SCQF est davantage concentré sur les descripteurs de niveau en tant que produit de plein droit et en tant <b>qu'outil pour le développement</b>, en appuyant le recrutement et le développement de la force du travail. En effet, étant un des cadres nationaux complets de qualifications les plus anciens en Europe et dans le monde, <b>le SCQF illustre le potentiel des cadres et instruments pour le développement et à un certain degré pour la réforme.</b></li> <li>- Le SCQF est progressivement allé au-delà d'un simple rôle de '<b>communication</b>' (Raffe, 2009 et 2011) pour s'installer en tant qu'une référence pour la révision et la rénovation de l'éducation et de la formation (curricula et standards) et pour le DRH. C'est un '<b>cadre ouvert</b>' c'est à dire qui parle explicitement au secteur privé et aux employeurs, et les encourage à avoir leurs offres de formation reconnues, à travers une quantification des crédits par une tierce partie.</li> </ul>	<p>qualifications et le benchmarking des compétences et de l'expérience dans tous les secteurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les bénéfiques pour les employeurs et les employés comprennent : a. une reconnaissance au niveau national et européen de leur formation locale et sa comparabilité avec les qualifications nationales reconnues ; b. une reconnaissance du staff de formation, favorisant leur motivation et leur encouragement ; c. une augmentation de la crédibilité de l'organisme de formation, une attraction de nouveaux recruteurs de gros calibres, et des avantages compétitifs.</li> <li>• En plus de ses objectifs originaux, d'autres buts récents ont été tracés pour <b>promouvoir le travail décent et la justice sociale, reflétant les politiques dans ces domaines.</b> Le SCQF fournit des outils et des ressources pour la VAE, l'appui à la progression et l'amélioration de l'inclusion sociale. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le SCQF est un <b>cadre instrumental et opérationnel</b> dans la <b>création de parcours reconnus</b>, permettant aux apprenants de <b>se déplacer avec plus de flexibilité d'un secteur à un autre.</b> Le gouvernement écossais a reconnu que <b>répéter des niveaux</b></li> </ul> </li> </ul>	<p>différents niveaux indiquent le degré de difficulté d'une qualification ; dû à plusieurs facteurs tels que : a. La complexité et l'approfondissement des savoirs et compréhension ; b. Les liens à associer aux pratiques académiques ou professionnelles ; c. Le degré requis d'intégration, d'indépendance et de créativité ; d. L'étendue et le détail d'application/de pratique ; e. Le(s) rôle(s) joué(s) en relation avec les autres apprenants/travailleurs en réalisant ses tâches.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Les RA sont utilisés en Écosse depuis les années 1980, même avant l'adoption du SCQF.</b> Cependant, la mise en place du SCQF a promu l'utilisation des RA dans les programmes d'apprentissage dans les différents secteurs. Pour être inclus dans le cadre et dans la base de données du SCQF, tous les programmes, qualifications et unités doivent être décrits en termes de RA et être quantifiés en crédits : ils doivent avoir un niveau et une valeur allouée de crédits.</li> <li>▪ Les descripteurs de niveaux ont été révisés en <b>2012</b> mais <b>pas comme une rupture avec le passé</b> ; cette révision peut être considérée comme une amélioration continue du cadre en se basant sur les expériences cumulées. Ils</li> </ul>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>- La quantification des crédits dans les programmes, et l'utilisation d'un ensemble de descripteurs de niveaux et d'un système de crédits pour tous les secteurs, <b>ont déjà aidé à augmenter la confiance et à réduire les barrières entre les secteurs.</b></p>	<p><b>et dupliquer des crédits SCQF n'est pas du tout efficient ni pour l'apprenant, ni pour le système.</b></p>	<p>sont <b>définis en termes de savoirs et compréhension ; pratique (savoirs appliqués et compréhension); aptitudes cognitives génériques; communication, TIC et aptitudes numériques; et autonomie, redevabilité et travail avec les autres.</b></p>
<p><b>Pays de Galles</b></p>	<p>- <b>Histoire :</b> Le cadre des crédits et des qualifications du Pays de Galles (CQFW) a été adopté en <b>2002</b> et lancé en 2003. Il se place en tant qu'une structure globale pour clarifier les sous-systèmes éducatifs existants. Il est aujourd'hui opérationnel et peut être considéré parmi les cadres de la <b>2<sup>ème</sup> génération</b>, partant <b>des cadres sectoriels établis à partir des années 1990.</b></p> <p>- <b>Rôle et propriétés du CQFW :</b> Le CQFW est un méta-cadre totalement inclusif englobant un large éventail d'apprentissages sous trois 'piliers' : le pilier de l'ES (niveaux de 4 à 8), le pilier des qualifications réglementées (entrée 1 jusqu'au niveau 8) et le pilier de l'apprentissage tout au long de la vie (entrée 1 jusqu'au niveau 8) (Gouvernement Gallois, 2018a). <b>Le CQFW n'a pas de fonctions réglementaires</b>, mais il aide à amener les principales parties prenantes impliquées dans les qualifications réglementaires au Pays de Galles à travailler ensemble. Il est positionné</p>	<p>• Le CQFW a été conçu pour fournir une plus grande clarté sur le système des qualifications au Pays de Galles. Il est considéré comme un <b>'outil catalyseur'</b> en relation avec les objectifs du gouvernement gallois et ses politiques économiques et de développement des compétences. Il est alors appelé à : a. offrir au Pays de Galles un cadre national des qualifications (CNQ) pour les apprenants de tout âge et capacité; b. fournir une « devise » commune pour l'accomplissement des apprentissages; c. appuyer la reconnaissance des crédits et des qualifications à tous les niveaux, permettant ainsi aux apprenants de progresser; d. appuyer les prestataires (d'éducation et de formation) dans l'articulation des parcours de progression qui seront facilement compris, transférables and cohérents au sein de l'Europe et dans la communauté internationale.</p>	<p>▪ Le CQFW composé de 8 niveaux en plus des niveaux d'entrée, englobe une large gamme de qualifications et autres formations accréditées basées sur les crédits (qui peuvent être délivrées aux apprenants couvrant une large gamme d'apprentissages, en éducation générale et formation professionnelle) ainsi que des formations non-accréditées (Gouvernement Gallois, 2018a).</p> <p>▪ Le pilier de l'ES inclut les certificats, diplômes et titres au niveau 4 et plus. Le pilier des qualifications réglementées inclut les qualifications à la sortie des collèges et des lycées et toute qualification professionnelle pour tout âge (qualifications nationales professionnelles, certificats, diplômes, attestations). L'institution "Qualifications Wales" réglemente les organismes certificateurs (adjudicateurs) pour ce pilier.</p> <p>▪ Le pilier de l'apprentissage tout au long de la vie inclut des unités d'apprentissage accrédité</p>

Pays	Contexte d'introduction du CNC (Rôle, histoire, parties prenantes, facteurs de changement)	Objectifs politiques et stratégies et objectifs spécifiques et opérationnels	Niveaux de qualifications, utilisation des RA et définition du CNC (perception de la notion de compétence)
	<p>en tant qu'une composante clé de la politique et stratégie du Pays de Galles relative à l'apprentissage tout au long de la vie. Pour l'éducation et la formation formelle, il appuie tous les apprentissages reconnus basés sur les crédits au sein de l'ES ainsi que les qualifications générales et professionnelles réglementées. L'ATLV forme un 3<sup>ème</sup> pilier intégré du CQFW. Il adopte comme point de départ le principe stipulant que tout apprentissage, quel que soit son lieu et le temps de son acquisition, doit être évalué et reconnu. Le CQFW est surtout un cadre de <b>communication</b> puisqu'il vise <b>'à fournir un langage et une feuille de route pour rendre les voies de progression plus faciles à comprendre par les apprenants, les parents, les professionnels de l'éducation et les employeurs'</b> (Gouvernement Gallois, 2014).</p> <p>- Les descripteurs de niveau ont été révisés en <b>2009</b> et ont été structurés en 3 catégories : savoirs et compréhension ; application et action ; et autonomie et redevabilité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le CQFW est basé sur 3 principes communs : <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Expression des acquis sous forme de RA ;</li> <li>b. Les exigences imposées par l'apprentissage à l'apprenant ;</li> <li>c. Les crédits qui peuvent être appliqués.</li> </ul> </li> <li>• Le CQFW peut être considéré comme un <b>'cadre ouvert'</b> dans le sens que son approche basée sur les unités est d'emblée orientée vers une multitude d'organismes certificateurs (adjudicateurs) et de formats d'éducation et de formation. Ceci aide à l'inclusion des unités développées (par exemple) par le secteur privé et comme partie de l'éducation continue et de la formation en entreprise.</li> </ul>	<p>et d'apprentissage professionnel. Les prestataires dans ce pilier sont appelés à respecter les principes du CQFW relatifs aux crédits, à la durée d'apprentissage, aux normes reconnues, aux descripteurs de niveaux, au titre de qualification, au but, aux RA et aux critères d'évaluation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avec l'introduction du RQF en Angleterre et en Irlande du Nord en <b>2015</b>, les descripteurs de niveau du RQF révisé, définis en termes de savoirs et aptitudes, ont été adoptés pour le pilier des qualifications réglementées du CQFW et s'appliquent pour les qualifications professionnelles et de l'éducation générale. Les qualifications de l'ES sont positionnées conformément au cadre des qualifications de l'ES en Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord.</li> <li>▪ Le pilier de l'ATLV continue à utiliser les descripteurs de niveau du CQFW 2009. Toutes les qualifications et programmes d'apprentissage dans le CQFW sont basés sur les RA qui doivent se conformer à l'évaluation selon la démarche d'AQ. Il utilise <b>2 mesures pour décrire les qualifications : a. le niveau des RA ; b. le volume des résultats, décrit par le nombre des points de crédits CQFW.</b></li> </ul>



## **Annexe 4 : L'identifiant unique de l'apprenant (ULN, *Unique Learner Number*) au service des lycées au Pays de Galles**

Cette annexe (An.4) reprend le contenu d'un prospectus produit par le gouvernement gallois en mai 2011 intitulé « L'apprentissage est en train de changer (*learning is changing*) » et que nous nous sommes procuré de notre ami Phil Whitney, le point focal du Royaume-Uni (Pays de Galles) (NRP, National Reference Point) auprès de l'EQAVET et consultant auprès de CollegesWales. Ce prospectus met l'accent sur l'importance de l'identifiant unique de l'apprenant dans le changement qu'a apporté le gouvernement gallois au système éducatif au Pays de Galles notamment en termes de suivi des parcours et d'ouverture de passerelles, comme nous le résumons ci-après à partir de la version originale du prospectus.

Le programme de la réforme des qualifications professionnelles au Royaume-Uni a donné lieu à un changement dans les qualifications professionnelles et celles liées au travail qui visait à favoriser leur adéquation aux besoins des employeurs et des apprenants. Ainsi, désormais, les nouvelles qualifications sont conçues afin de mieux répondre à ces besoins.

Toutes les qualifications dans le cadre des qualifications et des crédits (CQFW), sont construites sur la base d'unités d'apprentissage. Elles renferment les résultats requis d'apprentissage et les critères d'évaluation. Chaque unité possède un niveau déterminé correspondant à une valeur de crédit déterminée. Le niveau de l'unité renseigne sur le volume d'apprentissage à accomplir par l'apprenant dans l'unité en question. La valeur de crédit renseigne sur la durée nécessaire à l'accomplissement de l'apprentissage dans cette unité. Les unités d'apprentissage sont regroupées ensemble selon des règles de combinaison afin de créer les qualifications. La combinaison d'unités peut dans le cas échéant, renfermer des unités obligatoires et des unités optionnelles.

L'introduction de l'identifiant unique de l'apprenant (en anglais *Unique Learner Number* (ULN)) a été établie pour accumuler les différents acquis réalisés par une personne dans son parcours d'apprentissage quelle que soit sa forme (formelle, non formelle ou informelle). Il s'agit d'un nombre unique formé par dix chiffres, alloué par les services des enregistrements d'apprentissage aux apprenants âgés de 14 ans et plus résidant en Angleterre, au Pays de Galles ou en Irlande du Nord. L'ULN est conservé par son titulaire à vie et il est lié à tout apprentissage qu'il a accompli quel que soit le lieu de formation. Ainsi l'ULN permet à l'apprenant de construire l'enregistrement de tous ses qualifications et acquis en éducation par le biais d'un outil dit enregistrement personnel de l'apprentissage (en anglais *Personal Learning Record* (PLR)). Cet outil est disponible en ligne et permet aux apprenants de communiquer avec les opérateurs de formation, les conseillers en orientation professionnelle et les employeurs.

Dans ce cadre, le gouvernement gallois encourage et appuie l'utilisation de l'ULN qui est introduit par le département de l'éducation, de l'apprentissage tout au long de la vie et des compétences des enfants. Cet identifiant sous-tend le baccalauréat et le cadre gallois des qualifications et des crédits. L'adoption de l'ULN par tous les établissements de l'enseignement

secondaire au Pays de Galles permet de familiariser les élèves dès leur jeune âge par cet identifiant et d'assurer sa large utilisation dans le secteur de l'éducation.

Les organismes certificateurs exigent l'ULN à tout candidat qui se présente à des examens ou à des évaluations certificatives. L'ULN est également utilisé dans le système de gestion des informations sur les établissements éducatifs, ce qui permet de partager les données appropriées avec les différents utilisateurs qui ont en a besoin, sachant qu'au-delà de 16 ans, l'apprenant aura la possibilité d'autoriser ou non l'accès à ses données personnelles enregistrées dans le PLR.

Pour plus de détails sur l'ULN, notamment sur sa relation avec l'identifiant unique de l'élève, et les autres identifiants en usage, voir sur le site web : [www.cymru.gov.uk](http://www.cymru.gov.uk).

**Annexe 5 : Glossaire GIZ, 2008.** Extrait du document original en arabe intitulé « مسرد مصطلحات مناهج التعليم والتدريب والتعليم التقني » avec adaptation par nos propres soins.

Le glossaire est élaboré par l'équipe de travail composée des représentants des cinq pays mentionnés ci-dessous avec un appui du gouvernement allemand et de l'organisation allemande de la coopération internationale (GIZ) :

Dr. Salah Zaroo Ettemimi	<a href="mailto:szaroo@gmail.com">szaroo@gmail.com</a>	Palestine	<b>Chef d'équipe</b>
Ing. Ahmed Mustafa	a_mustafa_jo@yahoo.com	Jordanie	
Ing. Susan Aljammal	susanaljammal@yahoo.com	Syrie	
Dr. Ahmed Houttait	m, houttait_a@hotmail.com	Liban	
Ing. Tarek Abdelaziz	tarek-pvtd@yahoo.com	Egypte	
Dr. Nadhmi Masri	nmasri@mail.iugaza.edu	Palestine	
Rania Hobeica	hobeica_r@hotmail.com	Liban	

Concept	Concept	المصطلح وتعريفه	رقم
<b>Attitude</b>	<b>Attitude</b>	<b>اتجاه</b> خاصية نفسية سلوكية ترتبط بأداب المهنة وسلوكياتها، وإذا تعزز الاتجاه واستمر بالتطور يصبح عادة، وإذا انتشر بين الأفراد يتحول إلى قيمة.	<b>1</b>
<b>Compétence Professionnelle</b>	<b>Skill Proficiency</b>	<b>إتقان مهاري</b> أداء المهارة بشكل متقن، وفقا لمعايير أداء العمل، وفي مواقف العمل كلها.	<b>2</b>
<b>Mesures de sécurité</b>	<b>Safety Measures</b>	<b>إجراءات السلامة</b> الإجراءات الواجب إتباعها ومراعاتها في بيئة العمل لتفادي إصابات العمل، بما يساهم في خدمة السلامة العامة.	<b>3</b>
<b>Maintien</b>	<b>Retention</b>	<b>احتفاظ بالوظيفة</b> الاستمرار في الوظيفة أو الاحتفاظ بها لمدة ثلاثة شهور على الأقل في الغالب.	<b>4</b>

Concept	Concept	المصطلح وتعريفه	رقم
Besoins de l'organisation du stage/ de la formation	Organisational Training Needs	احتياجات المنظمة التدريبية الاحتياجات التدريبية الكمية والنوعية لمؤسسة أو منشأة عمل من القوى العاملة عند زمن مرجعي محدد.	5
Besoins du stage/ de la formation	Training Needs	احتياجات تدريبية التعليم المحدد اللازم لتطوير وتنمية المعارف والمهارات المتعلقة بالأفراد أو الجماعات، أو المنظمات أو المهن.	6
Besoins individuels du stage/ de la formation	Individual Training Needs	احتياجات تدريبية فردية المهارات اللازمة لتنفيذ أنواع مختلفة من النشاطات، أو أداء عمل أو دور مهني، في منظمة معينة أو قطاع محدد.	7
Besoins sectoriels du stage/ de la formation	Sectorial Training Needs	احتياجات تدريبية قطاعية الاحتياجات الكمية والنوعية من القوى العاملة لقطاع إنتاجي أو خدماتي عند زمن مرجعي محدد.	8
Besoins quantitatifs du stage/ de la formation	Quantitative Training Needs	احتياجات تدريبية كمية حجم القوى العاملة الإضافية اللازمة لتلبية احتياجات سوق العمل.	9
Besoins qualitatifs du stage/ de la formation	Qualitative Training Needs	احتياجات تدريبية نوعية الاحتياجات من المهارات النوعية التي تلبى متطلبات سوق العمل، عند زمن مرجعي محدد.	10
Test	Test	اختبار نشاط (أداة) مصمم لقياس معارف ومهارات الأفراد، عند زمن الاختبار.	11
Test de performance	Performance Test	اختبار أدائي انظر: اختبار عملي.	12
Test d'aptitude	Aptitude Test	اختبار الاستعداد / القابلية أداة قياس مقننة، تستخدم للتحقق من توفر القدرات والسمات الفطرية أو المكتسبة اللازمة لتمكين الفرد من التعلم والتحصيل لمستوى محدد في مجال معين.	13
Test à choix multiples	Multiple Choice Test	اختبار الخيار من متعدد / الخيارات المتعددة أداة قياس تستهدف قياس مدى تحصيل الفرد للمهارات المعرفية، حيث يقوم الفرد باختيار الإجابة الصحيحة من بين بدائل (مموهات) عدة.	14

Concept	Concept	المصطلح وتعريفه	رقم
Test de personnalité	Personality Test	اختبار الشخصية أداة قياس مقننة تستهدف تحديد نمط شخصية الفرد وطبيعتها.	15
Test des capacités/ d'aptitude	Ability Test	اختبار القدرات أداة قياس مقننة، تسمح بالتنبؤ بالأداء المستقبلي للفرد. يسمى أيضا اختبار الاستعداد.	16
Test de correspondence	Matching Test	اختبار المطابقة أداة قياس تستهدف قياس تحصيل الفرد التعليمي في المجال المعرفي، حيث يطلب من المتقدم المقابلة أو المطابقة بين المقدمات المكتوبة في قائمة، والاستجابات المكتوبة في قائمة مجاورة.	17
Test de compétence	Skill Testing	اختبار المهارة اختبار أدائي يستهدف التحقق من مدى امتلاك الفرد للمهارات اللازمة لممارسة عمل ما في مستوى محدد.	18
Test des intérêts	Interest Test	اختبار الميول اختبار مقنن يستهدف التعرف على اهتمامات الفرد، وميوله التعليمية أو المهنية.	19
Post - test	Post – Test	اختبار بعدي اختبار يعقد للمتعلمين عند إنهاء برنامج تعليمي / تدريبي، لفحص حصيلة المعارف والمهارات التي حصل عليها المتعلم / المتدرب من البرنامج التعليمي / التدريبي الذي التحق به، ومدى تحقق الأهداف التدريبية.	20
Test de niveau	Achievement Test	اختبار تحصيل اختبار يستهدف قياس حصيلة تعلم الفرد في أداء مهمات محددة وقت الاختبار، ومدى تحقيق أهداف التعلم.	21
Test diagnostique	Diagnostic Test	اختبار تشخيصي اختبار يجريه المدرسون / المدربون لتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملية التعليم والتعلم.	22
Test pratique	Practical Test	اختبار عملي أداة قياس تستهدف التحقق من مدى اكتساب الفرد للمهارات الأدائية، ويتم القياس عبر الأداء العملي / التطبيقي.	23

Concept	Concept	المصطلح وتعريفه	رقم
Pré-test	Pre – Test	<b>اختبار قبلي</b> اختبار يُعقد للمتعلمين عند التحاقهم في البرنامج التعليمي/ التدريبي لقياس ما يتوفر لديهم من معارف ومهارات.	24
Test à critères de référence	Criterion – Referenced Test (CRT)	<b>اختبار محكي المرجع</b> اختبار يعتمد معيار الأداء المقبول كمرجع أو محك للحكم على أداء المتقدم للاختبار ونتيجته، ولا ينجح في الاختبار إلا كل من يحقق معيار الأداء المقبول (المحك). يهدف هذا الاختبار لقياس مدى تعلم المرء لجزء محدد من المعرفة والمهارات.  مثال: اختبار الاختيار من متعدد للحصول على رخصة سياقة/ سوق.	25
Test à phases	Phase Test	<b>اختبار مرحلي</b> اختبار يجريه المدرسون/ المدربون للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية لمرحلة من مراحل تنفيذ البرنامج التعليمي/التدريبي.	26
Test à normes de référence	Norm – Referenced Test (NRT)	<b>اختبار معياري / رتبي المرجع</b> اختبار يعتمد الحكم على نتيجة المتقدم مقارنة بنتائج أقرانه.	27
Test de rédaction	Essay Test	<b>اختبار مقال</b> أداة قياس تستهدف التحقق من مدى توفر معلومات متعلقة بموضوع دراسي محدد لدى فرد ما، حيث يقوم الفرد بصياغة الإجابة المفتوحة بكلماته وأسلوبه.	28
Test normalisé	Standard Test	<b>اختبار مقنن</b> اختبار تم التحقق من صدقه وثباته وشموليته وموضوعيته.	29
Test objectif	Objective Test	<b>اختبار موضوعي</b> اختبار لا تتأثر نتيجة المتقدم له بتغير المصحح.	30

## Annexe 6 : Méthodologie RMC, 2009



# REPertoire DES METIERS PAR COMPETENCES

# GUIDE METHODOLOGIQUE

*Elaboré avec l'appui technique de l'UIMM et l'appui financier de l'AFD, dans le cadre du partenariat avec le Ministère en charge de la Formation Professionnelle (CTN 3003)*

Décembre 2009

UIMM – FNM/FEDELEC 2009

(Extrait adapté par nos propres soins)

---

### Sommaire

<i>Guide de questionnement</i> .....	
<i>Glossaire de verbes d'action</i> .....	
<i>Trame de description d'emploi</i> .....	
<i>Exemple</i> .....	

\*\_\*\_\*

## **LISTE DE QUESTIONS**

### **A titre d'exemple**

**Quelques questions qui peuvent aider au recueil des informations nécessaires à la description de l'emploi.**

**Les différentes questions ont été rattachées de façon arbitraire aux grands thèmes du descriptif d'emploi, sachant que selon les cas elles peuvent être utilisées indistinctement pour plusieurs d'entre eux.**

**Il importe d'avoir en tête l'ensemble de ces questions avant l'entretien pour en tirer le maximum d'informations pertinentes et de se construire petit à petit son propre questionnaire.**

### **1. Tâches principales**

- ⇒ Décrivez une journée (essentiellement pour les bas niveaux), une semaine de travail.
- ⇒ Quelle est la durée moyenne de réalisation de vos différentes activités ?
- ⇒ Quels sont vos grands domaines d'activité ?
- ⇒ Quelles sont les activités les plus difficiles, les plus complexes pour un débutant ?
- ⇒ Quels sont les principaux moyens, outils utilisés pour travailler ?
- ⇒ Avez-vous à mener, à conduire des activités différentes simultanément ?
- ⇒ Que transmettez-vous à l'étape suivante du cycle de travail, quel produit, dans quel état, avec quelles caractéristiques, quelles informations, quelles sont leurs spécificités ?
- ⇒ Etes-vous interrompu dans votre activité normale, avec quelles fréquences et quelles conséquences ?
- ⇒ Avez-vous des situations imprévues à gérer, de quel type, comment ?
- ⇒ Votre activité est-elle planifiée, cyclique, soumise à variations ?
- ⇒ Travaillez-vous en équipe ?
- ⇒ La bonne exécution de votre travail est-elle conditionnée par d'autres services ou d'autres personnes ?

### **2. Responsabilité**

#### **2.1. Responsabilité par rapport au travail personnel**

- ⇒ L'effet de vos actions, de vos décisions, est-il immédiat ?
- ⇒ Les conséquences de vos décisions, de vos actions, apparaissent-elles immédiatement ou sont-elles différées dans le temps ?
- ⇒ Dans quels délais, et dans quelles conditions avez-vous le retour, les retombées de vos actions et décisions ?
- ⇒ Quel type de décisions avez-vous à prendre, à quelles occasions et dans quelles circonstances avez-vous à prendre des décisions ?
- ⇒ De quoi décidez-vous seul, en toute autonomie, sans référer à votre hiérarchie ou à un fonctionnel ?
- ⇒ A partir de quand, de quoi, de combien, devez-vous préalablement avoir l'accord de votre hiérarchie ? recherchez-vous le soutien d'un spécialiste, d'un technicien... ?



## 2.2. Responsabilité hiérarchique

- ⇒ Quelle est l'importance du budget que vous avez à gérer ?
- ⇒ Quelle est l'importance et le niveau des effectifs que vous avez à gérer ?
- ⇒ Quel rôle jouez-vous en matière de recrutement, de salaires, de formation, de modifications d'horaire (heures supplémentaires, ...) ?

## 2.3. Responsabilité fonctionnelle

- ⇒ Avez-vous un rôle d'animateur de groupe, d'accueil, d'assistance, de conseil, de formation de personnel, dans les domaines de la qualité, de la sécurité, de la technique ?

## 3. Autonomie

### 3.1. Informations

- ⇒ Quelles sont les informations dont vous disposez pour travailler : de simples instructions orales au coup par coup, un bon de travail écrit, la commande du client... ?
- ⇒ Comment savez-vous ce que vous avez à faire et comment le faire ?
- ⇒ Quelles sont les informations complémentaires que vous devez aller chercher ?

### 3.2. Contrôle

- ⇒ Travaillez-vous en auto-contrôle ?
- ⇒ Quel est votre degré de liberté par rapport aux instructions de travail qui vous sont communiquées ?
- ⇒ De quel moyen de contrôle disposez-vous : instruments, procédure... ?
- ⇒ Qu'est-ce qui dans votre activité, est contrôlé par votre hiérarchie, à quelle fréquence, dans quelles conditions ?
- ⇒ Qu'est-ce qui dans votre activité, est contrôlé par un fonctionnel ou un spécialiste (qualité, contrôle, emploi suivant...), à quelle fréquence, dans quelles conditions ?

## GLOSSAIRE DE VERBES D'ACTION

Domaine / Niveau	SAVOIR	SAVOIR-FAIRE METHODE	SAVOIR-FAIRE GESTUEL	SAVOIR-FAIRE RELATION
<b>EXPERTISE</b>	créer développer évaluer juger modifier produire synthétiser valider	améliorer combinaison comparer créer décider déduire développer évaluer standardiser traduire	améliorer créer combinaison développer improviser	aider arbitrer conseiller guider juger persuader négocier réguler résoudre

<b>MAITRISE</b>	abstraire adapter analyser classer comparer corriger déduire détecter expliquer rédiger transmettre	analyser choisir coordonner conclure détecter déterminer élaborer estimer expliquer généraliser interpréter planifier rédiger transférer	ajuster améliorer assembler construire contrôler expérimenter harmoniser manipuler observer piloter régler réparer vérifier	animer argumenter coordonner déléguer évaluer guider impliquer orienter motiver persuader vendre
<b>ADAPTATION APPLICATION</b>	calculer compléter décrire définir développer énumérer estimer établir lister représenter traduire	appliquer classer compléter déduire dessiner déterminer distinguer faire le plan estimer examiner mesurer produire réaliser utiliser	ajuster coordonner démonter dessiner détecter différencier discriminer distinguer interpréter mémoriser expérimenter produire réaliser	accueillir apprécier écouter pratiquer reformuler sentir ressentir respecter se conformer sensibiliser
<b>IMITATION REPRODUCTION (connaissance de)</b>	acquérir définir distinguer identifier rappeler reconnaître	acquérir définir identifier rappeler reconnaître	appliquer imiter reconnaître reproduire	adopter appliquer identifier imiter reproduire

<b>REALISATION</b>	<b>CONTROLE</b>	<b>ANALYSE</b>	<b>INFLUENCE</b>	<b>DECISION</b>
Accomplir Accueillir Acheminer Adresser Agencer Ajuster Aménager	Comparer Contrôler Corriger Enquêter Examiner Inspecter Rectifier	Analyser Apprécier Clarifier Concevoir Constater Consulter Créer	Animer Avertir Aviser Conduire Conseiller Convaincre Coordonner	Acheter Affecter Anticiper Approuver Arbitrer Arrêter Attribuer

Appliquer	Redresser	Déceler	Exercer	Autoriser
Approvisionner	Revoir	Découvrir	Faire comprendre	Changer
Calculer	S'assurer de	Définir	Former	Choisir
Classer	Suivre	Déterminer	Informer	Commander
Codifier	Superviser	Développer	Négocier	Conclure
Combiner	Surveiller	Elaborer	Obtenir	Confirmer
Compléter	Tester	Etablir	Orienter	Décider
Consolider	Valider	Etudier	Persuader	Déléguer
Contacter	Veiller	Evaluer	Prescrire	Diriger
Consumer	Vérifier	Formaliser	Promouvoir	Engager
Construire		Identifier	(une idée)	Fixer
Dactylographier		Interpréter	Proposer	Gérer
Déclarer		Mesurer	Recommander	Louer
Décompter		Mettre au point	Rendre compte	Mettre en route
Délivrer		Optimiser	Signaler	Modifier
Diffuser		Préciser	Soumettre	Notifier
Documenter		Préparer	Vendre	Opter
Effectuer		Prévoir		Organiser
Encaisser		Rechercher		Planifier
Enregistrer		Repérer		Promouvoir
Exécuter		Répertorier		(une personne)
Exploiter		Revoir		Régler
Facture		Spécifier		Relever
Faire				Renouveler
Fournir				Résilier
Formuler				Réviser
Livrer				Sélectionner
Mettre en forme				Signer
Procéder				Solder
Programmer				Statuer
Publier				Transférer
Rassembler				Ventiler
Réaliser				
Récapituler				
Recevoir				
Recueillir				
Rédiger				
Renseigner				
Réparer				
Réserver				
Saisir				
Tenir à jour				
Totaliser				
Transcrire				
Transmettre				
Trier				

**TRAME DE DESCRIPTION D'EMPLOI**

**DESCRIPTION DE L'EMPLOI**

**Poste ou situation de travail :**

**Finalités :**

<b>Tâches</b>	<b>Opérations</b>
	➤ ➤
	➤ ➤ ➤
	➤
	➤

**Responsabilité (éventuellement place dans un organigramme) :**

**Autonomie :**

**Relations avec autres postes :**

**Résultats attendus (savoir-faire caractéristiques) :**

**Compétences requises pour l'exercice du métier :**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

## EXEMPLE

### DESCRIPTION DE L'EMPLOI

#### Poste ou situation de travail : Soudeur

#### Finalités :

Assemble par fusion ou par apport de métal les parties ou éléments de pièces variées, en utilisant différents procédés de soudure et les équipements appropriés (poste de soudure, montage de soudage, ...).

Tâches	Opérations
<b>Préparation du travail</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Prépare des pièces en fonction des consignes et des plans.</li><li>➤ Identifie le procédé de soudure.</li><li>➤ Choisit les paramètres de soudage pour régler son poste.</li></ul>
<b>Soudage de pièces</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Réalise les soudures appropriées en fonction des exigences qualité et sécurité.</li><li>➤ Contrôle visuellement les soudures.</li><li>➤ Signale les anomalies à son responsable.</li></ul>
<b>Finition</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Réalise la finition des soudures par meulage ou ponçage selon les exigences qualité.</li></ul>
<b>Maintenance de premier niveau</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Veille à l'entretien courant de son poste de travail.</li></ul>

#### Responsabilité (éventuellement place dans un organigramme) :

Responsabilité liée à la bonne exécution des travaux, du délai et de la qualité des produits. Cet opérateur est sous la responsabilité hiérarchique du chef d'atelier.

#### Autonomie :

Doit respecter les données techniques et règles d'organisation fixées par le chef d'atelier  
Alerte en cas de problème de qualité.  
Choisit les paramètres de réglage des générateurs de soudage.

#### Relations avec autres postes :

Chef d'atelier.

#### Résultats attendus (savoir-faire caractéristiques) :

Les savoirs faire varient en fonction des spécificités des pièces et de la matière à souder.

#### Compétences requises pour l'exercice du métier :

1. Vérifier la préparation des pièces à souder et retoucher si nécessaire.
2. Régler les paramètres du générateur de soudage.
3. Réaliser les soudures suivant le cahier des charges.
4. Effectuer des contrôles simples non destructifs.
5. Réaliser la finition des soudures par meulage ou ponçage selon le cahier des charges.
6. Rendre compte de la fabrication.
7. Maintenir en état son poste de travail.

## Annexe 7 : Extrait de 2 exemples de présentation d'un O.C et d'un O.S dans le guide de conception et production d'un programme d'études selon l'APC.

Exemple d'un objectif de comportement :

Vêtements de sport		Code : 426744
Module 10	Durée 60h	
<b>Objectif de comportement</b>		
<b>Énoncé de la compétence</b>		<b>Contexte de réalisation</b>
Assembler des vêtements de sport.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• À partir de directives ; et de prototypes et de mesures ; de pièces coupées.</li> <li>• À l'aide de machine à coudre et d'accessoires.</li> <li>• Dans un contexte de production en série.</li> </ul>
<b>Éléments de compétences</b>		<b>Critères de performance</b>
1. Prendre connaissance du travail à effectuer		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen attentif des prototypes.</li> <li>• Mesure précise des matières extensibles relâchées et étirées.</li> <li>• Reconnaissance exacte des étapes de montage.</li> <li>• Prise en considération des valeurs des coutures effectuées par les machines.</li> <li>• Organisation efficace du poste de travail.</li> <li>• Vérification attentive du nombre de pièces dans les paquets et des largeurs des bandes élastiques.</li> <li>• Choix judicieux des machines et des accessoires.</li> <li>• Concordance entre les essais d'élasticité et les résultats attendus.</li> </ul>
2. Organiser le travail.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Précision de l'assemblage.</li> <li>• Respect de l'ordre logique de production.</li> <li>• Exécution appropriée des opérations.</li> <li>• Solidité des fixations et des coutures.</li> <li>• Tension des coutures adaptée à l'extensibilité du vêtement.</li> <li>• Raccord précis des crans et des découpes.</li> <li>• Correspondance exacte des extrémités des élastiques.</li> </ul>
3. Assembler les vêtements par section.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alignement régulier et précis des élastiques et des surpiquûres.</li> </ul>
4. Effectuer la finition des vêtements de sport.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exécution soignée des opérations de finition.</li> </ul>
5. Compléter le travail.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uniformité et répartition correctes de l'ampleur et de l'élasticité.</li> <li>• Respect des mesures prévues.</li> </ul>

- Absence d'étirement et de faux plis.
- Détection des pièces défectueuses.
- Préparation appropriée des vêtements à des fins d'entreposage.

*Et pour l'ensemble de la compétence :*

- Respect des règles de santé et de sécurité au travail.
- Utilisation de méthodes de travail efficaces.
- Préparation et réglage appropriés des machines.
- Respect des valeurs de couture.
- Précision et solidité des points d'arrêt.
- Conformité des produits avec les prototypes.
- Concordance des mesures des produits avec les dimensions prévues.
- Respect des particularités relatives aux matières extensibles.
- Maintien d'une cadence de travail soutenue.

### **Suggestions de savoirs liés à la compétence**

---

L'énumération ci-dessous reprend l'élément de la compétence, les savoirs liés à cet élément et les balises associées aux savoirs.

1. Prendre connaissance du travail à effectuer.

Interpréter les terminologies anglaise et française relatives aux vêtements de sport.

Comparer l'extensibilité des tissus et des élastiques.

Reconnaître la fonction des fournitures utilisées dans les vêtements de sport.

Distinguer les valeurs de couture incluses dans les pièces coupées et celles qui sont obtenues à l'aide des machines.

Mesurer des matières extensibles.

Analyser le prototype d'un vêtement de sport.

Types de vêtements ; caractéristiques des vêtements ; types d'équipement ; et types de tissus.

Propriétés pour la confection de vêtements ; matières utilisées pour la fabrication du tissu et des élastiques ; et largeur des élastiques, types de tissus. Fournitures les plus courantes ; et types d'étiquettes et leurs caractéristiques.

Consultation du prototype ; critères de qualité ; et tolérances.

Relâchées et étirées ; méthode d'étirement ; et outils de mesure  
Éléments particuliers du vêtement ; étapes de confection ; propriétés du tissu et des fournitures ; équipement nécessaire ; qualité (exigences et tolérances) ; et reconnaissance des pièces coupées.

Reconnaître les étapes de montage d'un vêtement de sport.	Ordre des opérations de préparation, de montage et de finition ; méthode de travail ; et étapes de vérification.
<p>2. Organiser le travail. Reconnaître l'importance du réglage des machines pour les tissus extensibles. Trier des pièces de vêtements de sport. Planifier l'approvisionnement</p> <p>Effectuer l'ajustement ergonomique et le réglage d'une élastiqueuse.</p>	<p>Machines spécialisées ; utilisation de pieds spéciaux ; et fils utilisés, extensibilité du vêtement, confort. Classement des pièces selon la gamme de montage. Pièces entoilées, fournitures, équipement, mode d'approvisionnement, mode d'évaluation. Dimensions des élastiques ; accessoires nécessaires ; règles de santé et de sécurité ; zones de travail, rendement maximal ; et essai sur tissu.</p>
<p>3. Assembler les vêtements par section. Interpréter des tableaux de mesure. Reconnaître l'incidence de la tension et de la dimension des parties élastiques d'un vêtement. Coudre des sections de vêtements extensibles.</p> <p>Coudre des épaules dans un tissu extensible. Reconnaître les particularités de l'assemblage de vêtements extensibles.</p>	<p>Tailles, tolérances. Confort, ajustement.</p> <p>Coutures droites, en angle ou courbes ; et techniques particulières aux vêtements extensibles. Galon de soutien.</p> <p>Ampleur à résorber ; méthode d'assemblage, position des mains, contrôle du tissu sous le pied presseur ; et assemblage de pièces aux propriétés élastiques différentes.</p>
<p>4. Effectuer la finition des vêtements de sport. Reconnaître les types de finition utilisés sur les vêtements de sport.</p> <p>Effectuer l'ajustement ergonomique et le réglage de machines utilisées pour la finition de vêtements de sport.</p>	<p>Types de machines ; caractéristiques des vêtements ; et types de finition tels que : ourlet, bord-côte, attaches spéciales, boutons-pression, etc. Essai sur tissu ; accessoires ; règles de santé et de sécurité ; et zones de travail, rendement maximal.</p>
<p>5. Assembler les vêtements par section. Reconnaître l'importance de mesurer certaines parties de vêtements extensibles durant la production. Mesurer des élastiques relâchées et étirés. Vérifier la solidité de coutures extensibles.</p>	<p>Ajustement des machines ; contrôle de la qualité ; et méthodes de mesure, points de vérification. Méthodes d'étirement ; et tableau de mesure. Méthode de vérification et d'étirement ; tension des fils ; et ajustement du différentiel.</p>



Juger de la possibilité de récupérer une pièce de vêtement de sport défectueuse.

Préparer des vêtements de sport en vue de l'entreposage.

Retouches à apporter ; et état du tissu et des fournitures.

Mise de côté des rejets ; et étiquetage, pliage, ensachage, etc.

## Exemple d'un objectif de situation :

**Vêtements de sport**

**Code : 461012**

**Module 13**

**Durée 120h**

### **Objectif de situation**

#### **Énoncé de la compétence**

S'intégrer au milieu de travail.

#### **Éléments de compétences**

- Se familiariser avec la réalité de l'exercice du métier.
- Intégrer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les habitudes acquises durant la formation.
- Prendre conscience des changements de perception qu'entraîne un stage en milieu de travail.

### **Plan de mise en situation**

#### **Phase d'information**

- Prendre connaissance de l'information et des modalités relatives au stage.
- Effectuer des démarches pour obtenir une place de stagiaire.
- Prendre connaissance de l'organisation physique du lieu de stage.

#### **Phase de réalisation**

- Observer le contexte de travail ; milieu socio-économique (produits et marché), associations professionnelles, structures de l'entreprise, équipement, évolution technologique, conditions de travail, relations interpersonnelles, santé et sécurité.
- S'intégrer à l'équipe de travail.
- Effectuer différentes tâches professionnelles ou participer à leur exécution.
- Produire un bref rapport de ses observations sur le contexte de travail et sur les principales tâches effectuées dans l'entreprise.
- Tenir un journal de bord faisant état des tâches effectuées au cours du stage.

#### **Phase de synthèse**

- Établir des liens entre ses interventions en milieu de travail et les connaissances acquises en cours de formation.
- Discuter de la justesse de sa perception du métier avant et après le stage : milieu de travail, pratiques professionnelles.
- Discuter des conséquences du stage sur le choix d'un emploi (aptitudes et goûts).

### **Conditions d'encadrement**

---

- Fournir aux élèves les moyens permettant de favoriser le choix judicieux d'un lieu de stage.
- Maintenir une collaboration étroite entre l'école et l'entreprise.
- Favoriser l'observation et l'exécution de tâches professionnelles variées.
- Assurer l'encadrement périodique des élèves.
- S'assurer de la supervision des stagiaires par une personne responsable au sein de l'entreprise.
- Intervenir efficacement et avec diligence en cas de difficultés ou de problèmes.

- Favoriser les échanges de points de vue ainsi que la possibilité d'expression pour tous les élèves.

---

### Critères de participation

---

#### Phase d'information

- S'informer sur l'organisation pratique du stage et les responsabilités qui lui sont attribuées.

#### Phase de réalisation

- Respecte les politiques de l'entreprise concernant les activités qu'on l'autorise à exécuter en tant que stagiaire et les horaires de travail.
- Participe à l'exécution de tâches du métier.
- Note dans son journal de bord ses observations sur les tâches exécutées.

#### Phase de synthèse

- Partage avec les autres élèves son expérience en milieu de travail.

---

### Suggestions de savoirs liés à la compétence

---

L'énumération ci-dessous reprend le plan de mise en situation, les savoirs liés aux phases et les balises associées aux savoirs.

#### Phase d'information

Situer la compétence dans l'ensemble du programme.

Raison d'être de la compétence ; plan de cours ; et lien avec les autres modules.

Déterminer les éléments à consigner en cours de stage.

Reconnaître le comportement à adopter en milieu de travail.

Attitudes.

Prendre connaissance de l'information et des modalités relatives au stage.

Attentes des employeurs et du personnel, mode d'évaluation, but et durée du stage, pratiques et règlements de l'entreprise.

Effectuer des démarches pour obtenir une place de stagiaire.

Prise de contact avec l'entreprise ; et présentation de la demande.

Prendre connaissance de l'organisation physique du lieu de stage.

Situation du milieu de stage, équipement disponible.

#### Phase de réalisation

Observer le contexte de travail.

Milieu socio-économique (produits et marché), associations professionnelles, structure de l'entreprise, équipement, évolution technologique, conditions de travail, relations interpersonnelles, santé et sécurité.

S'intégrer à l'équipe de travail.

Coopération, initiative, adaptation, travail en équipe

Effectuer différentes tâches professionnelles ou participer à leur exécution.

Polyvalence et collaboration.

Produire un bref rapport de ses observations sur le contexte de travail et sur les principales tâches effectuées dans l'entreprise.

Résumé de ses observations.

Tenir un journal de bord faisant état des tâches effectuées au cours du stage.

### **Phase de synthèse**

Dresser une liste de ses aptitudes, de ses goûts et de ses champs d'intérêt.

Établir des liens entre ses interventions en milieu de travail et les connaissances acquises en cours de formation.

Discuter de la justesse de sa perception du métier avant et après le stage.

Discuter des conséquences du stage sur le choix d'un emploi.

Liste des tâches et fréquence d'exécution ; commentaires ; encadrement reçu ; et comparaison avec le plan de stage.

Applicabilité en milieu de travail des principes appris à l'école, similitudes et différences dans l'application, adaptation au stress.

Milieu de travail, pratiques professionnelles, écart entre ses perceptions et la réalité.

Aptitudes, goûts et champs d'intérêt, incidence des facteurs environnementaux.

## **Annexe 8 : Questionnaire initial utilisé dans la phase de la pré-enquête**

### **PARTIE INTRODUCTIVE :**

Je suis doctorant en sciences de l'éducation et le sujet de ma thèse est : "Formation professionnelle et cadre national des certifications en Tunisie : vers un modèle de compétence intégrant cognition et conation".

Pourriez-vous m'accorder quelques minutes en répondant aux quelques questions que vous trouverez ci-après, relatives à l'estime de soi, la prise de décision, l'esprit entrepreneurial et la littératie chez les apprenants en formation dans les centres de formation professionnelle en Tunisie ?

Avec tous mes remerciements,

Fayçal BEN BRAHIM.

### **Veillez-vous présenter :**

Nom :	Prénom :	Numéro CIN :
Date et lieu de naissance :		
E-mail :	Genre : <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	
Spécialité de formation :		
Centre de formation :		
Profession du père :	Profession de la mère :	
Nombre de frères :	Nombre de sœurs :	

## Questionnaire sur l'"ESTIME DE SOI"

<b><u>1-UTILITE RESSENTIE</u></b>			
<b>1.1</b>	<b>La formation que vous suivez est pour vous ?</b> (Encercler votre réponse)		
Très utile	Utile	Plutôt inutile	Tout à fait inutile
<b>1.2</b>	<b>Durant votre formation, vous avez le sentiment que le transfert des compétences acquises sur le terrain a été :</b> (Encercler votre réponse)		
Très bon	Bon	Plutôt mauvais	Tout à fait mauvais
<b>1.3</b>	<b>A-Qu'est-ce qui vous a aidé à acquérir des compétences sur le terrain ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)		
	- On vous a laissé le temps (nécessaire pour l'acquisition des compétences)		<input type="checkbox"/>
	- Vous avez été mis dans des situations proches du réel lors de la formation		<input type="checkbox"/>
	- Vous avez bénéficié d'une supervision et d'un suivi efficace du formateur et/ou du tuteur dans l'entreprise		<input type="checkbox"/>
	- Vos comportements ont été bien accueillis dans l'entreprise, car jugés nouveaux		<input type="checkbox"/>
<b>1.3</b>	<b>B-Qu'est ce qui a freiné votre acquisition de compétences sur le terrain ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)		
	- On ne vous a pas laissé le temps (nécessaire à l'acquisition des compétences)		<input type="checkbox"/>
	- Les situations d'apprentissage étaient très éloignées des situations réelles		<input type="checkbox"/>
	- Vous n'avez pas bénéficié d'une supervision ni d'un suivi efficace du formateur et/ou du tuteur dans l'entreprise		<input type="checkbox"/>
	- Vos comportements ont été mal accueillis en entreprise, car jugés nouveaux		<input type="checkbox"/>
<b>1.4</b>	<b>La formation que vous suivez correspond à vos besoins réels et attentes ?</b> (Encercler votre réponse)		
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non
			Pas du tout
<b>1.5</b>	<b>Vous est-il déjà arrivé auparavant de participer à une formation avec le sentiment de ne pas être à votre place ?</b> (Encercler votre réponse)		
	Souvent	Assez souvent	Rarement
			Jamais
<b>1.6</b>	<b>Si vous avez répondu "souvent", "assez souvent" ou "rarement" à la question 1.5, pouvez-vous décrire l'origine de ce sentiment ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)		
	- Contenu trop facile pour moi, je n'apprends rien, je perds mon temps		<input type="checkbox"/>
	- Contenu trop difficile pour moi, je n'ai pas les bases		<input type="checkbox"/>
	- C'est quelqu'un d'autre qui devrait être ici à ma place		<input type="checkbox"/>

- Cela n'a rien à voir avec mes besoins et attentes, je perds mon temps <input type="checkbox"/>			
- Autre : .....			
<b><u>2-PARCOURS DE FORMATION &amp; IMAGE DE SOI</u></b>			
<b>2.1</b>	<b>En matière d'enseignement scolaire, vous qualifieriez votre expérience comme :</b> (Encercler votre réponse)		
	Un très bon souvenir	Un bon souvenir	Un mauvais souvenir
			Un très mauvais souvenir
	• Pour quelles raisons ? (Cocher votre réponse)		• Pour quelles raisons ? (Cocher votre réponse)
	- C'était un réel succès <input type="checkbox"/>		- C'était plutôt un échec <input type="checkbox"/>
	- C'est un succès mitigé <input type="checkbox"/>		- C'était un franc échec <input type="checkbox"/>
<b>2.2</b>	<b>Quand vous avez commencé cette formation, comment vous êtes-vous senti par rapport à vos capacités à acquérir les compétences ?</b> (Encercler votre réponse)		
	Tout à fait confiant (e)	Plutôt confiant (e)	Plutôt peu confiant (e)
			Pas du tout confiant (e)
<b>2.3</b>	<b>En participant à cette formation, vous avez eu le sentiment :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)		
	- De retourner sur les bancs de l'école		<input type="checkbox"/>
	- De prendre en charge votre développement personnel		<input type="checkbox"/>
	- De ne pas avoir d'autre choix, d'y être obligé(e)		<input type="checkbox"/>
	- de commencer à découvrir le monde professionnel et l'entreprise		<input type="checkbox"/>
	- D'être responsable de votre réussite		<input type="checkbox"/>
	- Autre : .....		
<b>2.4</b>	<b>Quelle est votre méthode préférée d'apprentissage :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)		
	- A ma façon et par mes propres moyens		<input type="checkbox"/>
	- Avec mes camarades des autres classes ou sections		<input type="checkbox"/>
	- Au sein d'un petit groupe de ma classe ou section		<input type="checkbox"/>
	- En écoutant le formateur ou le tuteur et en prenant notes		<input type="checkbox"/>
	- En utilisant les nouvelles technologies comme les tablettes, les présentations Power point, Internet ;...		<input type="checkbox"/>

- Autre :.....	
<b>2.5</b>	<b>Pendant votre formation actuelle, quelle méthode avez-vous suivie :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)
	- A ma façon et par mes propres moyens <input type="checkbox"/>
	- Avec mes camarades des autres classes ou sections <input type="checkbox"/>
	- Au sein d'un petit groupe de ma classe ou section <input type="checkbox"/>
	- En écoutant le formateur ou le tuteur et en prenant notes <input type="checkbox"/>
	- Au moyen du matériel et des méthodes des nouvelles technologies comme les tablettes, les présentations Power point, internet;... <input type="checkbox"/>
- Autre :.....	
<b>2.6</b>	<b>Pendant votre formation actuelle, comment avez-vous pu partager vos idées :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)
	- Avec mes camarades des autres classes ou sections <input type="checkbox"/>
	- Au sein d'un petit groupe de ma classe ou section <input type="checkbox"/>
	- Dans l'ensemble des discussions menées en classe <input type="checkbox"/>
	- Dans une présentation que j'ai faite devant mes camarades en classe <input type="checkbox"/>
	- Dans un écrit (article ou autre) <input type="checkbox"/>
- Autre :.....	
<b><u>3-RECONNAISSANCE SOCIALE DE LA FORMATION</u></b>	
<b>3.1</b>	<b>A votre avis, comment cette formation sera-t-elle valorisée et reconnue ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)
	- Par un certificat, diplôme, un "papier" <input type="checkbox"/>
	- Par la reconnaissance de vos compétences en entreprise <input type="checkbox"/>
	- Par la reconnaissance de vos compétences par la société <input type="checkbox"/>
	- Par un avancement, une promotion au sein de l'entreprise <input type="checkbox"/>
	- Pas reconnue <input type="checkbox"/>
- Autre :.....	



<b>3.2</b>	<b>Avez-vous ressenti des risques/difficultés (en terme de relation, de positionnement, d'image de soi) en suivant cette formation ?</b> (Encercler votre réponse)	
	Oui	Non
	<b>Si oui, ces risques/difficultés étaient dus :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
	- À une relation difficile avec les collègues au centre de formation	<input type="checkbox"/>
	- À une relation difficile avec le personnel en entreprise	<input type="checkbox"/>
	- Au fait que la formation professionnelle n'est pas bien perçue par la société	<input type="checkbox"/>
	- Autre : .....	
<b><u>4-INTEGRATION</u></b>		
<b>4.1</b>	<b>Comment votre choix de suivre cette formation a-t-il été considéré par les autres ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
	- Une chance à saisir	<input type="checkbox"/>
	- Un investissement personnel (les autres savent que je peux faire autre chose et que je m'investis dans cette formation dans un but bien déterminé)	<input type="checkbox"/>
	- Une dernière chance pour réussir	<input type="checkbox"/>
	- Une perte de temps	<input type="checkbox"/>
	- Autre : .....	
<b>4.2</b>	<b>Vous est-il arrivé, ou arrive-t-il dans votre entourage que l'on suive une formation professionnelle pour une des raisons suivantes :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
	- Volonté de "faire comme tout le monde"	<input type="checkbox"/>
	- Crainte des commentaires ou réactions de la famille (leur éventuel mécontentement si vous ne suivez pas leur conseil)	<input type="checkbox"/>
	- Crainte des commentaires ou réactions de l'entourage/société (vous croyez peut être qu'ils seront mécontents ou désintéressés de votre situation si vous ne suivez pas cette formation)	<input type="checkbox"/>
	- Sentiment de tenter sa dernière chance	<input type="checkbox"/>
	- Impossibilité de refuser	<input type="checkbox"/>
	- Autre : .....	
<b><u>5-STATUT D'APPRENANT</u></b>		
<b>5.1</b>	<b>Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'avoir droit à l'erreur ?</b> (Encercler votre réponse)	

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>5.2</b>	<b>Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'avoir le droit d'avancer à votre rythme :</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>5.3</b>	<b>Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'être traité(e) en adulte par le(s) formateur(s) :</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b><u>6-INTERET</u></b>				
<b>6.1</b>	<b>L'apprentissage lors de la formation, a-t-il été vécu comme un plaisir ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>6.2</b>	<b>Les supports proposés, la méthodologie, ...étaient-ils attractifs :</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b><u>7-INVESTISSEMENT PERSONNEL</u></b>				
<b>7.1</b>	<b>La formation que vous suivez constitue-t-elle pour vous un stress ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
<b>7.2</b>	<b>L'investissement personnel que nécessite cette formation (en temps, investissement psychologique,...) est-il pour vous compensé par l'acquisition de compétences, en d'autres termes, cela vaut-il la peine ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b><u>8-FORMATEUR &amp; GROUPE</u></b>				
<b>8.1</b>	<b>L'ambiance de la formation (en classe et dans l'atelier) et la prestation du formateur favorise-t-elle l'apprentissage ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
<b>8.2</b>	<b>Comment jugez-vous votre intégration dans le groupe (convergence des enjeux et motivations des différentes personnes du groupe) ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Très bonne	Bonne	Plutôt moyenne	Aucune
<b><u>9-AUTONOMIE &amp; RESPONSABILISATION</u></b>				
<b>9.1</b>	<b>Comment jugez-vous votre marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail qui vous est demandé dans le cadre de la formation ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Large	Plutôt large	Plutôt limitée	limitée
<b>9.2</b>	<b>Après réalisation de tâches et activités que l'on vous a confiées, êtes-vous en mesure de faire des comptes rendus oraux et/ou écrits ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui, très facilement	Oui, facilement	Oui, avec quelques difficultés	Non, je ne peux pas
<b>9.3</b>	<b>Comment jugez-vous votre capacité de vous rappeler des principaux points retenus du formateur ou du tuteur lors de la formation ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui, toujours	Oui, parfois	Non, jamais	

## Questionnaire sur la "PRISE DE DECISION"

(Encercler votre réponse pour chacune des questions)

<b>Si je devais choisir quelle spécialité après la formation que je suis en train de suivre</b>		
D01-	j'en retiendrais une rapidement et j'en changerais en cas de besoin.	Oui ? Non
D02-	j'essaierais d'apprécier celle où je me sentirais le plus à l'aise.	Oui ? Non
D03-	je me conformerais aux conseils des formateurs.	Oui ? Non
D04-	je réfléchirais longuement pour préciser laquelle serait la plus utile à mon avenir.	Oui ? Non
<b>Si je devais choisir entre deux entreprises pour faire un stage...</b>		
D05-	je suivrais les recommandations des personnes bien informées (qui connaissent au moins une de ces entreprises).	Oui ? Non
D06-	je déterminerais avec précision laquelle me serait la plus utile.	Oui ? Non
D07-	je me déciderais immédiatement pour celle qui me plairait le plus.	Oui ? Non
D08-	je prendrais celle qui, selon moi, me correspondrait le mieux.	Oui ? Non
<b>Si je devais choisir entre deux établissements pour continuer mes études...</b>		
D09-	je calculerais précisément tous les avantages de ces établissements.	Oui ? Non
D10-	j'irais dans l'établissement le plus proche de chez moi.	Oui ? Non
D11-	j'estimerais globalement quel établissement serait le mieux pour moi.	Oui ? Non
D12-	je me conformerais à l'avis de gens qui connaissent bien ces établissements.	Oui ? Non
<b>Si je devais choisir entre deux métiers qui me plaisent autant l'un que l'autre</b>		
D13-	j'évaluerais lequel des deux correspond le plus à ma personnalité.	Oui ? Non
D14-	je suivrais les conseils de personnes qui exercent ces métiers.	Oui ? Non
D15-	je chercherais à analyser précisément quel métier pourrait m'apporter ce que je veux.	Oui ? Non
D16-	je ferais confiance à mon impression du moment pour en décider.	Oui ? Non

## Questionnaire sur l'"ESPRIT ENTREPRENEURIAL"

(Cocher la réponse qui correspond le mieux à votre personnalité. Soyez honnête)

<b>Etes-vous une personne qui prend des initiatives ?</b>		
E01-	Je fais mes choses moi-même. Personne ne doit me dire quoi faire.	<input type="checkbox"/>
E02-	Si quelqu'un me donne un coup de main pour partir, tout va bien aller par la suite.	<input type="checkbox"/>
<b>Comment vous sentez-vous face aux autres ?</b>		
E03-	J'aime les gens. Je m'entends bien avec tout le monde.	<input type="checkbox"/>
E04-	J'ai beaucoup d'amis. Je n'ai pas besoin de personne d'autre.	<input type="checkbox"/>
<b>Pouvez-vous diriger les autres ?</b>		
E05-	Beaucoup de gens me suivent lorsque je commence quelque chose.	<input type="checkbox"/>
E06-	Je peux donner des ordres si quelqu'un me dit quoi faire.	<input type="checkbox"/>
<b>Pouvez-vous prendre des responsabilités ?</b>		
E07-	J'aime être en charge et voir comment ça se passe.	<input type="checkbox"/>
E08-	Je ferai si c'est nécessaire, mais je préfère que quelqu'un d'autre en prenne la responsabilité.	<input type="checkbox"/>
<b>Etes-vous un bon organisateur ?</b>		
E09	Je préfère planifier avant de commencer. Je suis souvent le premier à avancer les idées quand le groupe veut faire quelque chose.	<input type="checkbox"/>
E10	Je fonctionne bien autant que les choses ne sont pas trop confuses et si elles le deviennent, j'abandonne.	<input type="checkbox"/>
<b>Etes-vous un bon travailleur ?</b>		
E11	Je peux continuer aussi longtemps qu'il le faut. Ça ne me dérange pas de travailler fort pour accomplir ce que je veux.	<input type="checkbox"/>
E12	Je travaille fort pendant un certain temps mais quand je suis fatigué ou cela m'ennuie, j'arrête.	<input type="checkbox"/>
<b>Pouvez-vous prendre des décisions ?</b>		
E13	Je prends des décisions rapidement si c'est nécessaire et habituellement tout va bien.	<input type="checkbox"/>
E14	Je peux si j'ai beaucoup de temps pour le faire. Lorsque je dois prendre une décision rapidement, je pense souvent plus tard que ce n'était pas la bonne décision.	<input type="checkbox"/>

<b>Est-ce que les gens peuvent compter sur ce que vous dites ?</b>		
E15	Bien sûr. Quand je dis quelque chose c'est que je le pense.	<input type="checkbox"/>
E16	J'essaie de dire la vérité la plupart du temps, mais il arrive parfois de dire ce qui est plus facile à dire.	<input type="checkbox"/>
<b>Etes-vous acharné ?</b>		
E17	Quand je décide de faire quelque chose, personne ne peut m'arrêter.	<input type="checkbox"/>
E18	Je finis habituellement ce que j'ai commencé si tout va bien.	<input type="checkbox"/>
<b>Comment est votre endurance ?</b>		
E19	J'ai beaucoup d'énergie.	<input type="checkbox"/>
E20	J'ai assez d'énergie pour la plupart des choses que je veux faire.	<input type="checkbox"/>

## Questionnaire sur la "LITTERATIE"

Section A. BACKGROUND SCOLAIRE & DES LANGUES			
<b>A.1</b>	<b>Quel était votre niveau scolaire avant de vous inscrire dans le centre de formation ?</b> (Cocher votre réponse)		
	- Neuvième année de base accomplie avec succès ou niveau inférieur à la deuxième année secondaire. <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>		
	- Neuvième année de base accomplie sans succès. <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>		
	- Deuxième année secondaire accomplie avec succès ou niveau inférieur à la quatrième année secondaire. <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>		
	- Deuxième année secondaire accomplie sans succès. <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>		
	- Bachelier (vous avez obtenu le baccalauréat) <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>		
	- Autre : .....		
<b>A.2</b>	<b>Dans quel gouvernorat vous avez acquis votre niveau scolaire avant de vous inscrire dans le centre de formation ?</b> (Cocher votre réponse)		
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Tunis <input type="checkbox"/></span> <span>Ariana <input type="checkbox"/></span> <span>Ben Arous <input type="checkbox"/></span> <span>Manouba <input type="checkbox"/></span> </div>		
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Nabeul <input type="checkbox"/></span> <span>Bizerte <input type="checkbox"/></span> <span>Beja <input type="checkbox"/></span> <span>Jandouba <input type="checkbox"/></span> </div>		
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Le Kef <input type="checkbox"/></span> <span>Siliana <input type="checkbox"/></span> <span>Zaghouan <input type="checkbox"/></span> <span>Kairouan <input type="checkbox"/></span> </div>		
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Sousse <input type="checkbox"/></span> <span>Monastir <input type="checkbox"/></span> <span>Mahdia <input type="checkbox"/></span> <span>Sfax <input type="checkbox"/></span> </div>		
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Kasserine <input type="checkbox"/></span> <span>Sidi Bouzid <input type="checkbox"/></span> <span>Gafsa <input type="checkbox"/></span> <span>Tozeur <input type="checkbox"/></span> </div>		
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Kebili <input type="checkbox"/></span> <span>Gabes <input type="checkbox"/></span> <span>Medenine <input type="checkbox"/></span> <span>Tataouine <input type="checkbox"/></span> </div>		
	- En dehors de la Tunisie : ..... <span style="float: right;"><input type="checkbox"/></span>		
<b>A.3</b>	<b>Est-ce que vous avez obtenu un ou plusieurs diplômes de formation professionnelle avant de vous inscrire dans votre formation actuelle ?</b> (Encercler votre réponse)		
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none; text-align: center;">Oui</td> <td style="width: 50%; border: none; text-align: center;">Non</td> </tr> </table>	Oui	Non
Oui	Non		
<b>Si oui, le(s)quel(s) :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			

- Un certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	<input type="checkbox"/>		
- Un brevet de technicien professionnel (BTP)	<input type="checkbox"/>		
- Un brevet de technicien supérieur (BTS)	<input type="checkbox"/>		
- Autre : .....			
<b>A.4 Dans quel gouvernorat vous avez obtenu votre ou vos diplôme(s) de formation professionnelle avant de vous inscrire dans le centre de formation ? (Cocher votre réponse)</b>			
Tunis <input type="checkbox"/>	Ariana <input type="checkbox"/>		
Nabeul <input type="checkbox"/>	Bizerte <input type="checkbox"/>		
Le Kef <input type="checkbox"/>	Siliana <input type="checkbox"/>		
Sousse <input type="checkbox"/>	Monastir <input type="checkbox"/>		
Kasserine <input type="checkbox"/>	Sidi Bouzid <input type="checkbox"/>		
Kebili <input type="checkbox"/>	Gabes <input type="checkbox"/>		
- En dehors de la Tunisie : .....			
<b>A.5 Comment jugez-vous vos capacités par rapport à la langue ARABE ? (Encerler votre réponse pour chacun des items a, b, c et d)</b>			
<b>a- Quand on me parle en arabe, je comprends :</b>			
Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>b- Je la parle :</b>			
Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>c- Je la lis :</b>			
Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>d- Je l'écris :</b>			

	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>A.6</b>	<b>Comment jugez-vous vos capacités par rapport à la langue FRANCAISE ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b, c et d)			
<b>a- Quand on me parle en français, je comprends :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>b- Je la parle :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>c- Je la lis :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>d- Je l'écris :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>A.7</b>	<b>Comment jugez-vous vos capacités par rapport à la langue ANGLAISE ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b, c et d)			
<b>a- Quand on me parle en anglais, je comprends :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>b- Je la parle :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>c- Je la lis :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>d- Je l'écris :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>A.8</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la langue FRANCAISE ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)			
<b>a- Quand j'assiste à une conversation, je comprends :</b>				
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>b- Quand je regarde la télévision, des films ou des vidéos, je comprends :</b>				
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>c- Quand j'ai une conversation par téléphone, je comprends :</b>				



	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.9</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la langue ANGLAISE ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)			
	<b>a- Quand j'assiste à une conversation, je comprends :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
	<b>b- Quand je regarde la télévision, des films ou des vidéos, je comprends :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
	<b>c- Quand j'ai une conversation par téléphone, je comprends :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.10</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la compréhension des écrits en FRANÇAIS ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)			
	<b>a- Je comprends ce qui est écrit sur les différents billets ou tickets comme les cartes de recharge téléphonique ou les factures de consommation d'électricité... :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
	<b>b- Je comprends les informations relatives au mode d'emploi des médicaments :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
	<b>c- Je fais la recherche d'informations dans un dictionnaire, dans un catalogue ou une revue ou autres documents :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.11</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport au renseignement de formulaires en FRANÇAIS tels qu'une fiche d'inscription ou autres ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.12</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la compréhension des écrits en ANGLAIS ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)			
	<b>a- Je comprends ce qui est écrit sur les différents billets ou tickets comme les cartes de recharge téléphonique ou les factures de consommation d'électricité... :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
	<b>b- Je comprends les informations relatives au mode d'emploi des médicaments :</b>			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
	<b>c- Je fais la recherche d'informations dans un dictionnaire, dans un catalogue ou une revue ou autres documents :</b>			

	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.13</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport au renseignement de formulaires en ANGLAIS tels qu'une fiche d'inscription ou autres ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.14</b>	<b>Pour quelle(s) raison(s) vous avez quitté les bancs de l'école avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- Des problèmes de financement			<input type="checkbox"/>
	- Mon rendement à l'école n'était pas satisfaisant			<input type="checkbox"/>
	- Je n'ai pas aimé continuer à l'école			<input type="checkbox"/>
	- J'ai expiré mon droit de continuer à l'école			<input type="checkbox"/>
	- J'aime avoir une formation pour accéder au travail			<input type="checkbox"/>
	- Autre : .....			
<b>A.15</b>	<b>Avez-vous reçu une formation (en dehors de l'école) dans les langues française et/ou anglaise avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui		Non	
	<b>Si oui, quand :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- Cette année là			<input type="checkbox"/>
	- L'année dernière			<input type="checkbox"/>
	- Il y a deux ans			<input type="checkbox"/>
	- Autre : .....			
<b>A.16</b>	<b>Avez-vous reçu une formation certifiée (en dehors de l'école) dans le domaine des technologies de l'information (informatique, bureautique, programmation...) avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui		Non	
	<b>Si oui, quand :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- Cette année là			<input type="checkbox"/>

- L'année dernière <input type="checkbox"/>				
- Il y a deux ans <input type="checkbox"/>				
- Autre : .....				
<b>A.17 Avez-vous reçu une formation (en dehors de l'école) en relation avec l'un des secteurs agricole ou industriel ou tertiaire ou autres avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ? (Encercler votre réponse)</b>				
Oui		Non		
<b>Si oui, préciser le secteur auquel appartient la formation parmi la liste suivante :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)				
Agriculture <input type="checkbox"/>		Bâtiment, travaux publics et annexes <input type="checkbox"/>		
Textile et habillement <input type="checkbox"/>		Cuir et chaussures <input type="checkbox"/>		
Mécanique générale et Construction métallique <input type="checkbox"/>		Electricité et électronique <input type="checkbox"/>		
Télécommunications <input type="checkbox"/>		Agro-alimentaire <input type="checkbox"/>		
Transport, conduite et maintenance des véhicules et des engins de travaux publics et agricoles <input type="checkbox"/>				
Métiers d'art et de l'artisanat <input type="checkbox"/>		Tourisme et hôtellerie <input type="checkbox"/>		
Emplois de bureau, commerce et informatique <input type="checkbox"/>		Services et industries divers <input type="checkbox"/>		
- Autre : .....				
<b>Section B. VIE SOCIALE</b>				
<b>B.1 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer combien d'informations recevrez-vous ? (Cocher votre réponse pour chaque source)</b>				
- Les journaux	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
- Les revues et les magazines	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
- Internet y compris les réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
- La radio et la télévision	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>

- Les livres et les brochures	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
- Les membres de la famille, les amies et camarades du centre	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
<b>B.2 Avez-vous (vous avez fait il y a au plus deux ans) des activités ou des participations dans la vie associative (dans une association ou volontariat,...) ?</b> (Encercler votre réponse)				
Oui		Non		
<b>Si oui, préciser à quelle fréquence :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)				
- Chaque jour				<input type="checkbox"/>
- Quelques jours de la semaine				<input type="checkbox"/>
- Une fois par semaine				<input type="checkbox"/>
- Moins qu'une fois par semaine				<input type="checkbox"/>
<b>B.3 A quelle fréquence utilisez-vous les services de la bibliothèque au centre de formation ou ailleurs ?</b> (Encercler votre réponse)				
- Chaque jour				<input type="checkbox"/>
- Chaque semaine				<input type="checkbox"/>
- Chaque mois				<input type="checkbox"/>
- Une ou deux fois par an				<input type="checkbox"/>
- Jamais				<input type="checkbox"/>
<b>Section C. PARTICIPATION A LA VIE PROFESSIONNELLE</b>				
<b>C.1 Avez-vous exercé une activité professionnelle rémunérée avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Encercler votre réponse)				
Oui		Non		
<b>Si OUI, veuillez répondre aux cinq questions (a, b, c, d et e) suivantes :</b> SINON passez à la rubrique D.				
<b>a- Combien de temps cumulé vous avez passé :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)				
- Plus que deux années				<input type="checkbox"/>
- Plus qu'une année et moins que deux				<input type="checkbox"/>
- Moins qu'une année et plus qu'un mois				<input type="checkbox"/>

- Quelques jours	<input type="checkbox"/>
<b>b- Préciser le secteur auquel appartient l'activité professionnelle rémunérée que vous avez exercée parmi la liste suivante :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
Agriculture <input type="checkbox"/>	Bâtiment, travaux publics et annexes <input type="checkbox"/>
Textile et habillement <input type="checkbox"/>	Cuir et chaussures <input type="checkbox"/>
Mécanique générale et Construction métallique <input type="checkbox"/>	Electricité et électronique <input type="checkbox"/>
Télécommunications <input type="checkbox"/>	Agro-alimentaire <input type="checkbox"/>
Transport, conduite et maintenance des véhicules et des engins de travaux publics et agricoles <input type="checkbox"/>	
Métiers d'art et de l'artisanat <input type="checkbox"/>	Tourisme et hôtellerie <input type="checkbox"/>
Emplois de bureau, commerce et informatique <input type="checkbox"/>	Services et industries divers <input type="checkbox"/>
- Autre : .....	
<b>c- Citer le ou les nom(s) des métiers ou emplois correspondant à l'activité professionnelle rémunérée que vous avez exercée.</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles : exemples : mécanicien, électricien, maintenancier, maçon, secrétaire,...etc.)	
.....	
.....	
.....	
<b>d- Citer deux ou trois activités ou tâches principales que vous avez effectuées lors de l'exercice de votre activité professionnelle rémunérée.</b> (Exemples : j'ai réalisé l'usinage d'une pièce mécanique, j'ai répondu aux communications des clients, j'ai préparé une facture....etc.)	
.....	
.....	
.....	
<b>e- Mentionner le type de votre employeur avec lequel vous avez exercé votre activité professionnelle rémunérée.</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
- Organisme public	<input type="checkbox"/>

- Société ou entreprise privée	<input type="checkbox"/>			
- Entreprise familiale	<input type="checkbox"/>			
- Association (de développement ou autre)	<input type="checkbox"/>			
- Projet à mon propre compte	<input type="checkbox"/>			
<b>Section D. PRATIQUES DE LA LITTERATIE</b>				
<b>D.1 Est-ce que vous utilisez les appareils de technologie de l'information suivants ?</b> (Encercler votre réponse)				
Ordinateur (computer)	Oui ? Non			
Ordinateur portable (laptop)	Oui ? Non			
Tablette	Oui ? Non			
Smartphone	Oui ? Non			
<b>D.2 Comment utilisez-vous ces appareils de technologie de l'information et à quelle fréquence ?</b> (Cocher votre réponse pour chaque source)				
- Emettre et recevoir des E-mails	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Faire des écrits avec Word	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Faire des tableaux avec Excel	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Faire des recherches sur Internet	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Faire des conversations avec Chat	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.3 Est-ce que vous utilisez sur Internet, les réseaux sociaux et les moteurs de recherche d'information suivants ?</b> (Encercler votre réponse)				
Facebook	Oui ? Non			
Twitter	Oui ? Non			
You tube	Oui ? Non			
Google	Oui ? Non			
Yahoo	Oui ? Non			

Wikipédia		Oui ? Non		
<b>D.4 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture en ARABE ?</b> (Cocher votre réponse pour chaque source)				
- Les journaux	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les revues et les magazines	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les livres et les brochures	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les lettres et les correspondances	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.5 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture en FRANCAIS ?</b> (Cocher votre réponse pour chaque source)				
- Les journaux	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les revues et les magazines	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les livres et les brochures	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les lettres et les correspondances	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.6 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture en ANGLAIS ?</b> (Cocher votre réponse pour chaque source)				
- Les journaux	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les revues et les magazines	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les livres et les brochures	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Les lettres et les correspondances	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.7 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture dans le cadre de votre formation actuelle ?</b> (Cocher votre réponse pour chaque source)				
- Des manuels et des catalogues	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Des rapports et des articles	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>

- Des instructions dans une note (sécurité, santé, qualité)	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Des schémas et des diagrammes	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
- Des tableaux et des feuilles de calculs	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.8 Combien évaluez-vous l'aide que vous recevez de la part des membres de la famille ou des amis par rapport à chacune des tâches suivantes ?</b> (Cocher votre réponse pour chaque source)				
- Renseignement de formulaires	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
- Lecture et explication d'articles de presse	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
- Rédaction de notes, lettres ou E-mails	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
- Faire des calculs de base : addition, soustraction, multiplication et division	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
<b>Section E. COMPETENCES &amp; FORMATION AU METIER</b>				
<b>E.1 Combien pensez-vous que vos aptitudes de LECTURE vont limiter vos chances d'avoir un emploi ?</b> (Cocher votre réponse)				
- Enormément				<input type="checkbox"/>
- Quelques peu				<input type="checkbox"/>
- Très peu				<input type="checkbox"/>
- Pas du tout				<input type="checkbox"/>
<b>E.2 Combien pensez-vous que vos aptitudes d'ECRITURE vont limiter vos chances d'avoir un emploi ?</b> (Cocher votre réponse)				
- Enormément				<input type="checkbox"/>
- Quelques peu				<input type="checkbox"/>
- Très peu				<input type="checkbox"/>
- Pas du tout				<input type="checkbox"/>



<b>E.3</b>	<b>Combien pensez-vous que vos aptitudes de CALCUL MATHEMATIQUE DE BASE vont limiter vos chances d'avoir un emploi ?</b> (Cocher votre réponse)
- Enormément	<input type="checkbox"/>
- Quelques peu	<input type="checkbox"/>
- Très peu	<input type="checkbox"/>
- Pas du tout	<input type="checkbox"/>
<b>E.4</b>	<b>Combien pensez-vous que vos aptitudes en TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (exp : utilisation de l'ordinateur) vont limiter vos chances d'avoir un emploi ?</b> (Cocher votre réponse)
- Enormément	<input type="checkbox"/>
- Quelques peu	<input type="checkbox"/>
- Très peu	<input type="checkbox"/>
- Pas du tout	<input type="checkbox"/>

## Annexe 9 : Guide de personnes ressources acteurs de la passation du questionnaire définitif

### Consignes générales de passation de l'enquête :

Merci d'indiquer le caractère **statistique** de cette enquête et **qu'elle n'est ni test ni examen pour eux**.

Merci de veiller à ce que chaque apprenant renseigne tout seul le questionnaire dans sa totalité.

Merci de veiller à ce que chaque apprenant remplisse la première page relative à sa présentation.

Merci d'indiquer aux apprenants que le renseignement de ce questionnaire ne demande d'eux que de cocher la bonne réponse ou de l'encercler (dans le cas d'une affirmation), il n'y aura pas d'écriture que dans la 1<sup>ère</sup> page de présentation.

Merci de veiller à expliquer de la manière préconisée, seulement les questions indiquées ci-dessous.

Merci d'expliquer à tout le groupe seulement en cas de demande exprimée par au moins un apprenant.

Merci de mentionner et d'expliquer les 4 dimensions constituant l'objet du questionnaire comme suit :

**Estime de soi** : des questions concernant la confiance de l'apprenant en soi (الثقة بالنفس), **Prise de décision** (اتخاذ القرار), **Esprit entrepreneurial** (روح المبادرة) et **la littératie et les compétences professionnelles** : des questions concernant la maîtrise des langues et des compétences du métier par l'apprenant (تملك اللغات عربية وفرنسية وإنجليزية شفويا وكتابيا وتملك الكفاءات المهنية في مجال اختصاصه)

Merci de leur définir les termes "cognition" et "conation" comme suit : **COGNITION** : ensemble de processus menant à la connaissance (العرفان أو المعرفة). **CONATION** : ensemble de processus menant à l'action (الحركة والفعل)

### Explications préconisées pour les questions suivantes en cas de demande exprimée par les apprenants :

**Q3.2 : leur expliquer** : « ou de subvention » : ça veut dire problème d'argent ou d'achat de nourriture pour le déjeuner.

**E01 : leur expliquer la phrase** : « la présence d'une personne supposée connaisseuse du domaine (par exemple mon chef ou mon formateur) m'empêche de prendre des initiatives » : ça veut dire l'apprenant quand il est seul dans la classe de formation ou dans l'entreprise pendant le stage, il a n'a plus de tendance à prendre des initiatives.

**E13 : leur expliquer** : « en particulier pour faire une activité professionnelle » : ça veut dire que l'apprenant prend des décisions dans son activité professionnelle, dans la réalisation d'une tâche liée à sa spécialité de formation ou à son métier.

**A.14** : la question est : « pour quelle(s) raison(s) vous avez quitté les bancs de l'école avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ? » : Si certains apprenants considèrent qu'ils sont venus au centre de formation professionnelle dans la continuité de leur cursus sans estimer qu'ils ont quitté les bancs de l'école, **leur expliquer alors** : qu'ils peuvent cocher quand même la réponse 5 " J'aime avoir une formation pour accéder au travail".

## Annexe 10 : Tableau VII.6 : Analyse des résultats des entretiens semi-directifs par thème

Pour tirer des résultats pertinents à notre investigation, notamment sur les quatre grandes questions identifiées correspondant aux quatre thèmes de l'entretien semi-directif, nous avons procédé par une comparaison détaillée des interviews réalisées avec les apprenants<sup>370</sup> ciblés, en particulier par la détection des passages de récits et de description d'actions par question et par séquence. Dans le tableau (**Tab. VII.6**) présenté dans cette annexe (**An.10**), nous détaillons les résultats relevés en mettant chaque fois en exergue des exemples de fragments de discours illustrant la différence ou la ressemblance sur le même élément évoqué, entre un apprenant et un autre.

Pour ce faire, nous avons adopté dans les extraits des entretiens analysés et commentés dans le tableau (**Tab. VII.6**) et tout au long de l'étude portant sur les entretiens, une nomenclature spécifique pour présenter le texte résultant après transcription et traduction des discours de la langue arabe dialectale à la langue française. Ainsi dans les extraits étudiés, chaque forme d'écriture signifie quelque chose de spécifique dans le discours, comme suit :

- Les mots soulignés dans le discours de l'interviewé ou de l'intervieweur, sont prononcés de la même façon dans le discours original, c'est-à-dire ils ne proviennent pas de la traduction. Ce qui révèle certain bagage minimum de vocabulaire français.
- Les mots mis entre deux crochets, ne sont pas prononcés dans le discours original, mais sont compris à partir du contexte de la discussion.
- Les mots mis entre deux parenthèses sont des synonymes aux mots utilisés issus de la traduction du discours original. Ils sont mis pour plus de compréhension du texte. Parfois, nous avons également mis le mot original retranscrit, notamment lorsqu'il a une connotation éthique ou religieuse (i.e « hamdoullah » qui signifie « Dieu merci »).
- Dans le cas d'une traduction mot à mot, ceci est spécifié avant le synonyme proposé.
- Pour la lisibilité de l'entretien, les paroles de l'intervieweur sont écrites en texte normal et celles de l'interviewé sont écrites en italique.
- Le symbole // est mis entre deux fragments de discours lorsque l'interviewé a parlé en même temps que l'intervieweur.

<b>Thème n°1 : Intégration dans la formation</b>		
<i>Elément évoqué</i>	<i>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé X</i>	<i>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé Y</i>
<b>Relation avec son chef (tuteur ou encadreur) au chantier : motivation et aide à l'apprentissage</b>	<i><b>Thameur:</b> Concernant <u>les tuteurs</u>, il y a les usines de <u>confection</u>, il se trouve que surtout les usines de <u>confection</u> dans lesquelles j'avais passées [mon stage], sont des très petites entreprises qui emploient 20, 30 ouvriers (employés), donc vous le trouverez, peut être sur ses [le tuteur] nerfs ou peut être càd ne supporte pas le <u>stagiaire</u> ou il le traite</i>	<i><b>Sana:</b> Par exemple, vous leur dites j'ai un <u>rapport de stage</u> que je devais préparer (mot à mot : travailler), ils vous disent non il te faut, j'ai une marchandise, il faut que tu m'y aides, et après s'il restait du temps pour que tu travailles, travaille [ton rapport], mais <u>la plupart</u> en <u>confection</u> ne vous laisse pas faire (mot à mot: travailler)</i>

<sup>370</sup> L'entretien avec Slah est réalisé au moment où il a été déjà diplômé et ayant travaillé dans son domaine de qualification.

<p><b>ou relation conflictuelle.</b></p>	<p><i>comme ouvrier càd il ne le laisse pas à l'aise pour recevoir l'information qu'il en a besoin.</i></p> <p><b>Interprétation :</b> Il s'agit d'une description du caractère du tuteur en entreprise, observé par Thameur. Ce tuteur est sur ses nerfs, ne supportant pas les stagiaires, les traitant comme des ouvriers (non pas des apprentis) et ne les mettant pas à l'aise pour recevoir l'information.</p>	<p><i>le travail que vous a demandé de vous votre <u>prof</u> ou ce que vous aurez besoin comme <u>document</u> pour l'ajouter à votre rapport [de stage]. Ils [les responsables ou tuteurs en entreprise] ne vous donnent pas.</i></p> <p><b>Interprétation :</b> A priori, c'est le même constat fait par Sana sur son tuteur durant son stage en entreprise. Ce tuteur est non coopératif, cherchant à exploiter le stagiaire, ne le laissant pas suivre son programme de stage, l'empêchant d'élaborer son rapport et n'est pas généreux.</p>
<p><b>Appréciation de son stage en entreprise et difficultés rencontrées au centre.</b></p>	<p><b>Fethia :</b> <i>le <u>chef général</u> à l'époque était avec nous et nous faisait comprendre par <u>détails</u> et il nous a introduits tous dans l'<u>entreprise</u> et il nous avait dit dès le début que..</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenante est largement satisfaite de l'apprentissage par son tuteur (chef général).</p> <p><b>Hassen :</b> <i>concernant, le <u>stage</u>, je l'ai passé avec un bon patron, de bonnes personnes, un patron qui vous apprend», «il ne vous laisse pas assis comme beaucoup de gens, des patrons qui se désintéressaient de vous, vous êtes en train d'apprendre ou non», «Dieu merci (hamdoullah ya rabbi), le patron me considère son frère, mais une seule chose, j'ai souhaité qu'ils [les responsables du centre] nous donnaient une durée plus longue.» et «Dieu merci (hamdoullah).. Naturellement, c'était ma dernière <u>cartouche</u> dans ma vie..»</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenant est satisfait de ce que lui a appris son patron ainsi que de l'environnement du stage. Mais, il n'oublie pas de refléter son avis sur un constat général qu'il partage avec ses collègues disant qu'en stage, l'apprentissage est insatisfaisant.</p>	<p><b>Slah :</b> <i>j'étais toujours, càd toujours avec lui, toujours avec le patron. Toujours, quand j'étais entré, moi, à la formation, il ne me disait pas allez avec l'apprenti, il était compétent (chevronné) lui [le patron], toujours il me disait venez avec moi, quand je vous fais apprendre, moi-même, c'est mieux que d'apprendre de lui [l'apprenti].</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenant est reconnaissant à son patron pour le bon l'apprentissage qu'il lui a fait bénéficier.</p> <p><b>Achref :</b> <i>.. <u>transport</u> et nourriture, quelqu'un a les moyens et un autre ne les a pas. Y avait ceux qui étaient apprenants avec nous au début de l'année et ils avaient abandonné. Il se trouve qu'ils ne venaient pas 2 ou 3 jours, ils étaient "trahis" par le bus, ils venaient avec <u>retard</u>, je ne sais pas, ils [les responsables du centre] les excluent.» «.. Après, ils en ont marre, puisque leur père faisait des va et vient au <u>centre</u>, il [l'apprenant] en a marre, il optera ainsi d'abandonner.» «exactement (yaatik essahha) <u>déjà</u>, nous étions 20, on est devenus 9 personnes.»</i></p> <p><b>Interprétation :</b> Les difficultés de ponctualité de l'arrivée au centre vécues par des apprenants et comment la réaction des formateurs a influencé leur poursuite de la formation ou leur abandon (décrochage).</p>

En résumé, l'analyse globale des entretiens, nous ont permis de relever les remarques et les points d'amélioration suivants relatifs à la dimension d'intégration à la formation :

**Environnement externe de la formation :**

Moyens de transport :

- La disponibilité d'un transport pour les apprenants est un élément crucial pour leur suivi normal de la formation, et son absence ou manque constitue un élément favorisant le décrochage.
- Nécessité de repenser le système de gestion des retards et d'absences des apprenants causés par la non ponctualité des moyens de transport (bus ou métro).

Restauration :

- Importance d'un restaurant pour les apprenants, intégré ou à proximité du centre de formation.

Bourse de formation :

- Difficultés d'obtention d'une bourse de formation en termes de procédures administratives (pièces administratives constituant le dossier telle que la carte d'identité).
- Délais de versement du montant de la bourse et son échelonnement sur la période de formation.
- Déception voire désespoir par rapport à l'attente de la réponse sur la demande surtout quand elle sera négative (impact psychologique).
- Critères d'octroi de la bourse de formation.
- Visibilité et transparence sur les procédures de traitement des demandes de bourse de la formation.
- Nécessité d'une meilleure communication sur la bourse de formation.

**Facteurs internes à l'apprenant, au formateur et au centre :**

- Réaction des formateurs face aux retards et absentéisme des apprenants et son influence sur la poursuite de formation.
- Règlement interne et système de discipline (sanction en cas d'absences répétitives, cas d'expulsion et conditions de retour après expulsion..).
- Difficultés d'ordre personnel pour l'apprenant liées à sa situation familiale (pauvreté, conflit familial, psychologie de l'apprenant).
- Nature de la relation apprenant/formateur et son influence sur la psychologie de l'apprenant.

**Thème n°2 : Capacités d'autonomie et de communication demandées par les employeurs**

<i>Élément évoqué</i>	<i>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé X</i>	<i>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé Y</i>
<b>Jugement de ses capacités d'écrire un compte rendu, utilité des rapports écrits et importance des TIC</b>	<p><b>Slah :</b> <i>Sincèrement (mot à mot : mon Dieu) (wallahi) moi, toujours j'expliquais, càd j'expliquais mon travail que j'ai réalisé (mot à mot : travaillé), je l'expliquais sans rapport, sans écrire [quoique ce soit]. Oralement, et il regardera [le chef] mon travail.</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenant a une forte préférence à rendre compte de son travail oralement.</p>	<p><b>Meriem :</b> <i>je peux, à l'oral peut être je trouverais une difficulté ?... un peu de difficulté mais à l'écrit.. je trouverais une difficulté pour que les idées de.. me viennent [en tête].. j'peux, pour comme ça j'peux, je l'peux oui. Même par écrit j'peux. en arabe seulement, le français n'est pas possible.</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenante se sent capable de parler de son travail même par écrit mais en arabe seulement.</p>

<b>Capacités d'apprendre à apprendre</b>	<p><b>Fethia</b> : l'écriture un peu, mais mes mains sont lourdes... c'est un moyen de communication. C'est avec ça qu'on travaille actuellement. Surtout maintenant, on suit l'évolution... parfois même une <u>recherche</u> ou quelque chose on entre pour rechercher quelque chose, rechercher un <u>modèle</u>, rechercher... avoir des idées... parfois, on se bloque devant une chose ou même un mot en <u>français</u> pour une <u>définition</u>.</p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenante a une forte volonté d'apprendre pour améliorer son niveau de langue et ses techniques de travail.</p>	<p><b>Hassen</b> : pour moi, c'est mon avis. Mais je la gardais (mot à mot : cachais), gardais, elle se pique d'un patron à un patron qui s'en débarrasse.. de celle-là [la notice], je la piquais (mot à mot : volais), je la mettais dans mon <u>sac</u>, je la cachais, je retournais à ma maison, je m'efforce de la comprendre (mot à mot : je me casse la tête avec elle).</p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenant a une forte volonté d'apprendre le poussant à rechercher l'information même en ramassant une notice rejetée, et en retournant à sa maison, il tentait de la lire et comprendre pour l'utilisation de l'instrument dont elle fait objet.</p>
--	--	---

En résumé, l'analyse globale des entretiens, nous ont permis de relever les remarques et les points d'amélioration suivants relatifs à la dimension d'autonomie et de communication demandées par les employeurs :

**Mesure des capacités d'autonomie par les aptitudes prouvées en matière de communication et d'utilisation du cahier du stage :**

- Autonomie dans le renseignement et l'écriture dans le cahier du stage.
- Autonomie dans la pratique de la langue française oralement et par écrit.
- Difficultés de rédiger en français et d'écrire des phrases correctes.
- Obligation par le formateur et les responsables au centre de renseignement du cahier de stage en français.
- Tentatives de rédiger en français quitte à réduire la rédaction en des mots isolés.
- Compréhension des plans contenant des schémas graphiques.

**Mesure des aptitudes par rapport à la réalisation des tâches professionnelles et leur explicitation dans le cahier du stage :**

- Exécution de ses tâches professionnelles d'une façon autonome.
- Autonomie dans l'explicitation des tâches professionnelles qu'il a réalisées (explicitation n'est pas forcément écrite).
- Confiance en soi lors de la remise du cahier au chef pour contrôle.
- Capacité de se rappeler des tâches réalisées pendant sa journée du travail.
- Identification de la base de son métier.
- Énumération des étapes de réalisation d'une tâche professionnelle.

**Mesure des capacités d'apprendre à apprendre**

- Recherche d'information quelles que soient les difficultés rencontrées.
- Déploiement d'efforts pour améliorer son niveau de langue et ses compétences professionnelles.

**Thème n°3 : Capacités de responsabilité et de décision demandées par les employeurs**

<b>Élément évoqué</b>	<b>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé X</b>	<b>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé Y</b>
<b>Description de l'organisation du travail en</b>	<b>Thameur</b> : .. mais <u>quand même</u> monsieur (mot à mot: mon frère) donnez-moi, donnez-moi le.. le truc, <u>les</u>	<b>Sana</b> : En <u>entreprise</u> , ils [les chefs] ne vous donnent pas organiser la marchandise, eux ils ne.. eux ils vous

<p><b>entreprise imposée par les chefs ou de l'organiser par le stagiaire à sa manière</b></p>	<p><i>pièces... et faites-moi comprendre comment vont-elles [pièces] devenir, alors je connaîtrai quand je travaille je commence par le <u>col</u> ou je commence par la <u>manche</u> ou bien je commence par les pieds. Moi, je préfère (j'aime) comme ça. Donnez moi <u>les pièces</u>, faites moi comprendre comment faire (mot à mot : travailler) chaque pièce, alors après, je me débrouillerai, je commence par le <u>col</u>, quel <u>niveau</u> me laisserai plus à l'aise, comme si je suis devant une table chargée (mot à mot : pleine) de livres et cahiers et je vais les organiser.</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenant exprime sa volonté de lui laisser une marge de manœuvre dans la façon d'organiser son travail dans le cadre de son stage en entreprise.</p>	<p><i>proposent</i> (le mot en dialecte arabe est très proche de « proposent ») ce que vous devez faire ! càd par exemple, s'ils sont en train de confectionner le <u>col</u>, tout le monde [la chaîne] devrait confectionner le <u>col</u>.</p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenante trouve que dans son stage en entreprise n'a pas eu la liberté d'organiser son travail, mais au contraire les stagiaires sont astreints à suivre l'organisation et le plan de travail imposés par le chef de la chaîne de production.</p>
<p><b>Déroulement de l'apprentissage aux stagiaires par les formateurs et par les chefs en entreprise et l'importance de l'apprentissage par l'erreur</b></p>	<p><i><b>Achref :</b> bon, par rapport au <u>centre</u>, au <u>centre</u>, ils [les formateurs] vous donnent par exemple un travail, il [le formateur] vous donne comment on dit une feuille de route bien déterminée.» ; «feuille de route bien déterminée, par exemple, il [le formateur] vous donne l'.. soit disant ce <u>schéma</u>-là pour faire le <u>schéma développé</u> et le <u>schéma articulaire</u> et l'autre <u>schéma</u>..» ; «.. il vous donne tout, et vous travaillez càd sur la base des choses (mot à mot : histoires) qu'il vous a donn.. les prérequis qu'il vous a donnés lui.»</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenant décrit sa démarche de travail au centre, relative à l'application des instructions du formateur concernant une manipulation ou un montage électrique, et cela conformément à ce qu'il a appelé « feuille de route ».</p>	<p><i><b>Hassen :</b> «.. et si je ferai des erreurs, j'apprendrai. Moi, j'n'ai.. cho.. simple anecdote, au début de l'année, j'ai élaboré (mot à mot : fait) un <u>schéma faux</u>.» ; «j'ai grillé une <u>sonnerie</u>.» ; «y a un <u>formateur</u> qui m'avait dit, ehh.. Il était fâché comment elle a été grillée etc, il était dans son état de nerfs, il criait, il m'avait dit tu l'achèteras cette <u>sonnerie-là</u>.» ; «et tu feras.. je lui avais dit emm..» ; «je suis en train d'apprendre. Il m'avait dit, non débrouille-toi ehh achète-la, cette sonnerie-là, achète-la. Moi, seul Dieu savait.».</i></p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenant est conscient de l'importance de commettre des erreurs dans les séquences de formation, et que de cette façon il apprendra mieux. Paradoxalement, il y a des formateurs qui ne sont pas imbibés de la pédagogie d'apprentissage par l'erreur.</p>
<p><b>Prise de décision pour changer sa spécialité de formation</b></p>	<p><i><b>Meriem :</b> moi, auparavant je me suis inscrite à <u>Bouchoucha</u> dans la pâtisserie traditionnelle.... Et j'en étais pas convaincue, càd.. cette chose-là jamais [je l'adorais] mais les gens [me disaient] allez voir, elle [la formation en pâtisserie] est meilleure.. mais j'y suis pas convaincue.. quand je suis venue</i></p>	<p><i><b>Fethia :</b> l'idée m'est parvenue parce que quand ils m'ont envoyé en <u>stage</u> à ce temps je suis rentrée ici au <u>centre</u>... quand je suis revenue ici au <u>centre</u>, j'ai leur dit pour les <u>stages</u> je vivais dans l'entreprise càd j'y suis restée longtemps et... ça m'arrange pas de retourner à l'entreprise pour voir ce</i></p>

	<p>chez la couturière.. <b>Intervieweur</b> : càd vous, quand vous étiez allée à la pâtisserie, vous étiez allée et y restée quelques jours et après.. <b>Meriem</b> : <i>puisque je n'avais rien entre les mains..</i></p> <p><b>Intervieweur</b>: ouih. Vous aviez trouvé qu'elle n'était pas.. qu'elle n'était pas une décision convenable (adéquate), parce que <u>déjà</u> ce n'était pas vous qui l'avez prise la décision.. <b>Meriem</b> : <i>parce que les gens m'avaient dit [allez] voir... et maman et ma maison (famille) et tout le monde.. je connais. Bien sûr, je reculerai plus, <u>ça y est</u>, parce que je l'aime cette chose-là.. et je peux m'en sortir.</i></p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenante, avant de prendre sa décision ferme d'arrêter sa formation en pâtisserie et de poursuivre dans celle de couture, elle a été convaincue que c'est cette dernière qu'elle aime faire et non la première.</p>	<p><i>qu'ils font, <u>déjà</u> je vivais là dedans et je connaissais les étapes du produit dès son entrée en <u>rouleaux</u> jusqu'à sa sortie pour l'<u>export</u>.</i> <b>Intervieweur</b>: et vous voyez, vous que cette décision vous la voyez pertinente ? <b>Fethia</b> : <i>je la vois pertinente parce que première chose, mes <u>profs</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « profs ») qui nous enseignent les matières principales comme le <u>patronage</u> et le <u>TP</u>, m'ont encouragée, et me connaissent déjà ayant une <u>carrière</u> sur <u>machine</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « machine ») et en <u>patronage</u> j'avais un <u>manque</u> càd s'il y avait des choses que je cherchais je les avais trouvées ici.</i></p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenante a pris sa décision de faire sa formation en habillement, en particulier en stylisme et modélisme, car elle est passée par le travail routinier de la chaîne et cherche à évoluer et enrichir ses compétences.</p>
<p><b>Prise d'initiative, de décision et de responsabilité dans le travail</b></p>	<p><b>Intervieweur</b>: y a un peu de <u>liberté</u>, il y a.. dans ce travail-là, parfois dans ce travail, on pourrait avoir de <u>la liberté</u> ou prendre <u>l'initiative</u>. Selon vous, par rapport au <u>plan</u> que vous travaillerez là-dessus, seriez vous appelé à prendre une décision ? Par exemple, vous dites cette, la.. la.. cette <u>cornière</u>-là, j'vais la faire comme ça ou bien.. <b>Slah</b> : <i>ouih.</i></p> <p><b>Intervieweur</b>: .. Cette <u>rainure</u>-là j'vais la faire comme ça. Vous y prenez une décision ou vous restez toujours hésitant, il vous faut quelqu'un qui vous l'approuve ? <b>Slah</b> : <i>Sincèrement (mot à mot : mon Dieu) (wallahi), qu'est ce que j'vais vous dire, quand il y aurait quelqu'un avec moi, càd je pourrais prendre son avis et il prendrait mon avis et on verra et on arrivera à une solution (terrain d'entente). Quand je serai seul, je prendrai une décision et je la regarderai (évaluerai), càd ce qui arrivera en conséquence, laquelle est meilleure, la sienne [une décision quelconque] va être comme ça ou bien comme ça selon ma décision (option).. et après..</i></p> <p><b>Intervieweur</b> : <i>Et vous est pas arrivé <u>des exemples</u> comme ça pendant la formation ?</i> <b>Slah</b> : <i>Sincèrement (mot</i></p>	<p><b>Thameur</b> : <i>.. du genre vous ne devrez pas rentrer tard, du genre vous devrez faire ça et ça et ça. Ceci, depuis le jeune âge, vous connaissez que vous ne l'apprendrez que petit à petit.. dans une <u>entreprise</u>, dans un truc (chose), j'imagine pas un patron (chef) ou propriétaire d'une entreprise, capital (homme d'affaires) entre parenthèses..</i></p> <p><b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Thameur</b> : <i>.. va donner la responsabilité entière pour une personne qui n'avait pas beaucoup d'expérience..</i></p> <p><b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Thameur</b> : <i>donc, petit à petit, lui seul devrait ouvrir la porte pour soi, pour s'acquitter de..</i></p> <p><b>Intervieweur</b>: <u>!! s'impose</u>. <b>Thameur</b> : <i>par exemple, vous donnez une proposition sous forme de question, vous donnez une proposition emm dans.. sur quelq.. chose (mesure).. emm.. un peu choquante (mot à mot : brutale/cruelle) mais qui peut être appliquée. Vous êtes, vous dites tenez par exemple, nous devons vendre ceci et cela ou bien nous devons faire ceci et cela, et le truc (mot à mot : histoire) serait innovant (moderne) et vous assumez vous-même cette responsabilité-là.</i></p> <p><b>Intervieweur</b> : c'est</p>



	<p>à mot : mon Dieu) (wallahi), ils sont arrivés, ça c'est arrivé énormément, et j'avais consulté mes camarades et on avait dépassé cette étape-là..</p> <p><b>Intervieweur:</b> Et vous est-il arrivé une fois, vous avez pris une décision mais elle n'était pas vraie à cent pour cent et la pièce était rebutée ou un truc comme ça.. ?</p> <p><b>Slah :</b> C'est vrai, ça m'est arrivé plusieurs fois en réalité, càd après, quand ça vous arriverait la première fois vous ne seriez pas autorisé de la répéter la prochaine fois quand ça vous arriverait. Ça vous arrive la première fois, vous y commettez une faute, la deuxième fois vous allez la [la tâche] faire (mot à mot : ramener) correcte (vraie)..</p> <p><b>Interprétation :</b> Au moment de réalisation de cet entretien l'interviewé est déjà diplômé et entré sur le marché du travail. Il relate alors, avec recul les situations dans lesquelles il a pris des initiatives et des décisions que ce soit dans la formation ou dans l'exercice de son métier.</p>	<p>vrai. <b>Thameur :</b> parce que, si monsieur (mot à mot : mon frère), ça n'a pas marché comme ça, excluez-moi, ou bien si elle [la proposition] n'a pas marché privez-moi de mon salaire.</p> <p><b>Interprétation :</b> L'apprenant renvoie la capacité de prendre des responsabilités à l'éducation faite par les parents à leurs enfants depuis leur jeune âge. Et il estime que cette éducation aurait un impact sur le futur travailleur. En entreprise, il estime que l'employé devrait s'imposer par son caractère de prise de responsabilité et d'initiative en assumant les risques que pourraient engendrer ses choix dans la préparation d'un modèle de vêtement ou d'une méthode de production.</p>
--	--	---

En résumé, l'analyse globale des entretiens, nous ont permis de relever les remarques et les points d'amélioration suivants relatifs à la dimension de responsabilité et de décision demandées par les employeurs :

- Application des instructions du formateur concernant une manipulation conformément à un plan de travail (feuille de route).
- Différence de méthode de travail en entreprise avec son chef, de celle au centre avec son formateur.
- Ignorance chez le stagiaire de la pensée de son chef par rapport au travail qu'il lui ordonne de faire.
- Apprentissage des chefs aux stagiaires de l'importance de la quantité de travail au détriment de sa qualité.
- Inexplication par son chef de l'objectif ainsi que la façon de faire le travail.
- Transfert par les chefs aux stagiaires de mauvais réflexes et pratiques.
- Absence de plan de travail à fournir par le chef au stagiaire et concentration sur le résultat attendu de la réalisation de la tâche professionnelle.
- Apprentissage par les chefs aux stagiaires de méthodes de triche et de fraude pour tromper le client.
- Méfiance par les stagiaires des noms des grandes entreprises dans le professionnalisme et l'apprentissage réel des stagiaires.
- Préjugé sur le contexte du travail dans les grandes entreprises et sur leur réalité par rapport à leur réputation.

- Comportements anti-pédagogiques se traduisant par l'empêchement voire la sanction par les chefs aux stagiaires des prises d'initiative et de décision.
- Aptitude de définir sa démarche de travail en se basant sur ses convictions professionnelles.
- Aptitude à décrire les opérations d'une tâche professionnelle sans pour autant donner des indications sur les concepts y inhérents (il n'y a pas de signaux ou d'indices sur la conceptualisation de sa tâche professionnelle (**Pastré, 2004**)).
- Distinction entre les méthodes de travail : la méthode « apprenante » celle où le formateur donne un plan de travail bien structuré permettant d'orienter et d'assister l'apprenant dans l'exécution de sa tâche professionnelle et la méthode « aléatoire » celle où le tuteur en stage ou le chef, laisse le stagiaire travailler « à vue » et ne le comptabilisant que par la quantité de travail au détriment de la qualité.

**Thème n°4 : Appréhension de la complexité des tâches et activités relatives aux métiers envisagés et connaissance des diplômes correspondants**

<b>Élément évoqué</b>	<b>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé X</b>	<b>Extrait correspondant dans le discours de l'interviewé Y</b>
<p><b>Description de son métier et confrontation de sa formation au métier tel que vu dans les entreprises</b></p>	<p><b>Thameur :</b> <i>Moi, par exemple la <u>place</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « place ») que je verrai au début, j'aimerais être sur le terrain, càd être sur la table [de travail]. La <u>correction</u> sera dans la <u>qualité du produit</u>, et après j'irai vers l'ahh.. <u>administratif</u> parce que comme si, comme si vous avez désigné (mot à mot : mis) un ministre du sport qui ne comprend rien au sport ! Moi, je le verrai la première fois qu'il soit sur le terrain, je vous ai dit <u>coupe fil</u>, et qu'il [le métier] soit <u>production</u> dans la <u>chaîne</u> et après avec le temps je monterai alors, alors à l'<u>administratif</u>, elle [l'évolution] va pas s'enfuir, elle arrivera en conséquence, vous me comprenez. Et vraisemblablement (à l'origine) quand je travaillerai dans la <u>chaîne</u>, ultérieurement quand j'ouvrirai seul mon <u>atelier</u>, je resterai pas leur patron ou bien dans mon tour d'ivoire..</i>  <b>Intervieweur:</b> <i>ouih. <b>Thameur :</b> .. et les regardais seulement. Il se peut qu'ils me trichent, en silence je devrais être au milieu quand ils me racontaient et me disaient, on avait tel <u>problème</u> ou tel, <u>déjà</u> je serai alors connaisseur du <u>problème</u> en question parce que je l'avais vécu [auparavant]... « <u>technicien supérieur</u> càd vous allez être responsable sur la.. la pièce depuis qu'elle arrivera matière brute jusqu'à ce qu'elle sorte après.. la valeur.. <b>Intervieweur:</b> <u>produit fini</u>.</i> </p>	<p><b>Sana :</b> <i>Moi, les entreprises dans lesquelles j'ai passé un stage n'avaient pas un <u>technicien supérieur de qualité</u>, il y on a une ouvrière qui ayant la tâche (travaille) de <u>contrôler</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « contrôler ») la marchandise, il n'y on a pas un <u>technicien supérieur</u>, eux là bas, il [le technicien concerné] travaille sur la <u>qualité du produit</u>, moi je l'apprends [au centre] <u>qualité du système</u> ! Étant donné qu'elle est une société qui a besoin d'un technicien supérieur qui sera <u>responsable de la qualité du produit</u> qu'il fabrique (mot à mot : travaille) eux, ça doit être par exemple <u>administratif</u>, si lorsque.. ehh, lui <u>technicien</u>, ehh.. sur le terrain, il va travailler, càd <u>pratiquer</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « pratiquer »), le <u>produit</u>, il va connaître c'est quoi le <u>produit</u>, de quoi il est composé.. et c'est tout.. il lui faut ehh... Il a un <u>bureau</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « bureau »), son <u>local</u> à lui seul mais ça n'empêche qu'il descend pour <u>contacter</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « contacter ») les employés (subordonnés) en bas pour les voir comment ils travaillent, pour les commander (gérer), s'il y a une erreur, il les en avertit (mot à mot : il leur dit). S'il ya un <u>produit</u>, par exemple un <u>article</u> dans lequel ils ont commis une</i> </p>

	<p><b>Thameur</b> : .. après la valeur ajoutée que vous lui avez faite. Tout le processus, jusqu'à ce que vous transfériez la pièce au <u>port</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « port ») ou bien sera réceptionnée par le <u>client</u>, vous, vous devez la suivre.</p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenant s'intéresse depuis sa formation à la compréhension et maîtrise du processus de travail lié à son métier. Il semble être conscient qu'être un bon chef ou responsable d'une chaîne de production ou d'un atelier passe par la maîtrise des différentes tâches inhérentes à son métier depuis les tâches simples jusqu'aux tâches compliquées. D'après lui, la supervision n'implique pas l'ignorance du terrain.</p>	<p>erreur, il faudrait qu'il leur montre l'endroit de l'erreur et comment la corriger..</p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenante comprend à priori le contenu d'un métier de technicien supérieur en contrôle qualité et fait la différence entre la qualité du produit et la qualité du système au sein d'une entreprise. Par conséquent, elle considère que le travail du technicien supérieur est partagé entre des tâches administratives qu'il exécute dans son bureau et des tâches de supervision et de contrôle de la qualité du travail de ses coéquipiers, avec sa latitude d'intervenir pour corriger les erreurs le cas échéant.</p>
<p><b>Passerelles et perspectives de poursuite de ses études ou formation qu'offre son apprentissage et adéquation entre la formation et la réalité de son métier</b></p>	<p><b>Achref</b> : Il va faire un autre <u>diplôme</u> soit disant qui appartient au secteur (mot à mot : chose ou truc) dans le quel il a fait le <u>CAP</u>.»; «vous me comprenez, ça peut lui ouvrir d'autres horizons.»; «par exemple comme <u>électricien industrielle</u>, comme <u>électricien générale</u>, comme <u>maintenances des systèmes électriques</u>.»; «deviendront plus larges effectivement (yaatik essaha) et plus d'expérience soit disant son niveau ne restera plus càd limité à <u>l'électricien du bâtiment</u> seulement dans les chantiers.»; «<u>déjà</u> à l'intérieur d'elle [la formation] même après le <u>BTP</u>, elle renferme un <u>BTS</u>, et je ne vous induis pas en erreur (je ne vous mens pas) qu'elle possède plusieurs perspectives.» et «vous me comprenez, càd par son biais [la formation] quelqu'un pourra construire (mot à mot : obtenir) son avenir.».</p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenant est conscient des passerelles et perspectives qu'offre sa formation actuelle et il a une idée sur les spécialités de formation dans lesquelles il peut continuer son apprentissage pour obtenir un diplôme de niveau supérieur.</p>	<p><b>Hassen</b> : «Mais, au début, on n'était pas conscient (mot à mot : n'était pas apparent pour nous), mais la meilleure chose, quand on était en train d'étudier la <u>gestion</u> et <u>l'informatique</u> et comment faire une <u>facture</u> et comment un tel truc, je disais, ah bon (mot à mot : mon frère) est ce que je vais travailler dans les chantiers ou j'avais travailler dans une <u>publinet</u> ! au début..». «après, quand j'étais allé avec mon patron, toujours avec lui en voiture, l'homme je le trouve allant chez le <u>fournisseur</u> et déposant des papiers et retirant des papiers ehh.. comment ceci, et <u>remise</u> ehh..»; «je les ai trouvées utilisées (mot à mot : mobilisées)..»; «utilisées, utilisées (mot à mot : mobilisées), moi je croyais au début que c'est comme ça, càd juste comme ça, ils [les responsables au centre] ont voulu nous apprendre la <u>gestion</u>.»; «mais après, j'ai découvert qu'ils ne font apprendre quelque chose <u>pour rien</u>.» et «tout est utilisé (mot à mot : mobilisé).».</p> <p><b>Interprétation</b> : L'apprenant est devenu conscient de l'adéquation du programme de formation aux exigences de l'exercice du métier. Et ce, suite à l'expérimentation qu'il a faite sur le terrain, en particulier sur l'utilisation des acquis des</p>

		enseignements généraux dans la réalisation de tâches professionnelles.
<p><b>Conscience de la différence entre un diplôme et un autre et les métiers correspondants</b></p>	<p><b>Meriem</b> : les <u>CAP</u>, càd ils sont encore.. parce que comme par exemple <u>9<sup>ème</sup></u> [année de base] et <u>1<sup>ère</sup></u> [année secondaire]. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Meriem</b> : .. càd, ceux-là sont des <u>CAP</u>, ils n'ont pas encore atteint (mot à mot : ne sont pas arrivés) le <u>bac</u>.. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Meriem</b> : .. et ceux après le <u>CAP</u>, ceux-là sont les étapes qui sont après le <u>bac</u> ehh.. <b>Intervieweur</b>: exactement (sahhit), et concernant le travail (emploi). Ceci, c'est par rapport à la.. Vous l'avez rattaché à l'enseignement vous, selon le niveau d'éducation mais par rapport au travail (emploi) proprement dit ? <b>Meriem</b> : pour le travail, <u>CAP</u> signifie qu'il [l'employeur] ne vous rémunère pas comme le.. comme le <u>BTP</u>.. <b>Intervieweur</b>: ouih, ouih. <b>Meriem</b> : càd, et ne vous traite.. même s'il vous affecterait (mot à mot : mettrait) à un <u>poste</u>, c'est pas comme le <u>BTP</u>.. <b>Intervieweur</b>: c'est quoi la différence ? <b>Meriem</b> : bien sûr qu'il y ait une différence. Par exemple, les <u>CAP</u>, leur rémunération est moindre. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Meriem</b> : et même le travail dans le lequel, il vous mettra (affectera), il vous mettra pas dans un travail.. <b>Intervieweur</b> : emm. <b>Meriem</b> : .. qui demande tel.. càd soit disant, tel effort ou bien.. <b>Intervieweur</b> : ouih. <b>Meriem</b> : .. càd un bon travail (une belle fonction) par exemple. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Meriem</b> : il vous mettra dans un travail (tâche) routinier (mot à mot : simple/normal), càd vous, selon le <u>niveau</u> que vous avez. <b>Intervieweur</b>: simple ? <b>Meriem</b> : il vous met pas dans.. <b>Intervieweur</b> : emmh. <b>Meriem</b> : .. dans une <u>place</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « place ») meilleure pour.. parce que c'est sûr que vous allez lui endommager le travail, parce que vous ne maîtrisez pas encore telles choses. <b>Interprétation</b> : dans la comparaison qu'elle a faite entre un CAP et un BTP, l'apprenante s'est basée essentiellement sur quatre éléments</p>	<p><b>Fethia</b> : la première chose, la différence du niveau, par exemple dans mon diplôme, maintenant ils ont un <u>barème</u> de niveau, ils ont recruté que le <u>niveau Bac</u>. <b>Intervieweur</b>: <u>Bac</u> ! <b>Fethia</b> : ouih, ils ne prennent pas.. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Fethia</b> : ils ne prennent plus les bas <u>niveaux</u> parce que la <u>1<sup>ère</sup></u> chose les <u>formateurs</u>, les <u>formateurs</u> seront <u>gênés</u>. <b>Intervieweur</b>: ah bon. <b>Fethia</b> : par l'explication du <u>français</u> aux apprenants très <u>faibles</u>. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Intervieweur</b>: même un mot qui manque un « T », ou il manque, eh.. <b>Intervieweur</b>: ouih, ouih. <b>Fethia</b> : des niveaux ! <b>Intervieweur</b>: je vous comprends. <b>Fethia</b> : Elles [filles des autres niveaux] quand les autres leur apprennent sur machine même quand elles seront diplômées, elles deviennent <u>ouvrières sur machines</u>, deviennent... eh... <b>Intervieweur</b>: oui, vous, vous ne serez pas sur machine ? Vous, vous êtes plus ? <b>Fethia</b> : nous plus. <b>Intervieweur</b>: oui, mais vous pouvez travailler sur machine ? <b>Fethia</b> : nous pouvons. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Fethia</b> : on peut travailler sur machine, déjà maintenant nos heures, 8 heures càd <u>8 heures par semaine</u>. <b>Intervieweur</b>: sur machine ? <b>Fethia</b> : sur machine. <b>Intervieweur</b>: emm. <b>Fethia</b> : on a le mercredi, toute la journée. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Fethia</b> : du matin jusqu'à l'après midi. <b>Intervieweur</b>: mais vous avez autres choses. <b>Fethia</b> : autres choses. <b>Intervieweur</b>: ouih. <b>Fethia</b> : oh... au <u>millimètre</u> près càd.. <b>Intervieweur</b>: plus de précision. // <b>Fethia</b> : plus, plus de précision. plus de précision que les... <b>Intervieweur</b>: que les <u>CAP</u> ? <b>Fethia</b> : que les <u>CAP</u>. Les autres, c'est le <u>contrôle</u>. <b>Intervieweur</b>: les autres sont les <u>BTS</u> ? <b>Fethia</b> : les <u>BTS</u>. <b>Intervieweur</b>: contrôle ? <b>Fethia</b> : les <u>BTS</u> confectionnent beaucoup de choses... <b>Intervieweur</b>: càd ils <u>contrôlent</u> votre travail ? <b>Fethia</b> : exactement (sahhit) ils contrôlent notre travail, nous</p>

	<p>qui sont le niveau scolaire d'accès, la rémunération, le type d'activités et le degré de responsabilité à assumer.</p>	<p><i>sommes en intermédiaire et je les sens [les formateurs] basés (concentrés) sur nous davantage.</i></p> <p><b>Interprétation :</b> l'apprenante semble avoir une idée complète sur la hiérarchie des diplômes ainsi que sur la hiérarchie des fonctions de travail qui leurs correspondent. Elle est consciente également de l'importance de la qualité exigée au travail à son niveau avant qu'il passe au contrôle dans un niveau supérieur.</p>
<p>En résumé, l'analyse globale des entretiens, nous ont permis de relever les remarques et les points d'amélioration suivants relatifs à la dimension de la complexité des tâches et activités relatives aux métiers envisagés et connaissance des diplômes correspondants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importance du sentiment d'appréciation envers son métier.</li> <li>• Enumération des critères d'appréciation de son métier : durabilité, autonomie financière et salaire conséquent.</li> <li>• Appréhension du type de son métier : technique ou manuel.</li> <li>• Savoir à quel degré son métier est demandé et répondant à un besoin au marché de l'emploi.</li> <li>• Perspectives qu'il offre et progression de sa carrière professionnelle.</li> <li>• Possibilité de continuer ses études ou sa formation.</li> <li>• Complexité des tâches qui lui sont inhérentes.</li> <li>• Périmètre et délimitation du métier en termes de couverture des activités et responsabilités.</li> <li>• Correspondance de son métier à un niveau de qualification.</li> <li>• Définition du métier par la négation de toutes les tâches qui ne lui appartiennent pas.</li> <li>• Absence de programme de stage préétabli synchronisé avec le programme de formation au centre.</li> <li>• Découverte des apprentissages à recevoir en stage au moment de sa réalisation.</li> <li>• Acquisition de nouveaux apprentissages en stage qui n'ont pas été livrés au centre.</li> <li>• Différence des apprentissages en stage (cas réels) de ceux livrés au centre (prototype, miniature ou simulation) même s'il s'agit du même contenu.</li> <li>• Différence entre les pratiques apprises au centre de celles appliquées en entreprise.</li> <li>• Mise en évidence de la comparaison entre les apprentissages en stage et ceux au centre par la description d'une tâche et la citation d'un exemple concret.</li> </ul>		

**Tableau VII.6 : Analyse des résultats des entretiens semi-directifs par thème.**

## **Annexe 11 : Tableau VII.7 : Analyse de la composante « Esprit entrepreneurial » à partir des entretiens semi- directifs avec les apprenants**

Comme nous l'avons défini dans le chapitre 5 par rapport à notre modèle de compétence et dans le chapitre 6 par rapport au triangle de la formation, l'esprit entrepreneurial est vu dans notre étude en tant que résultante de l'apprentissage entrepreneurial dont il y a lieu de le considérer particulièrement vis-à-vis des référentiels dédiés tel qu'EntreComp présenté ci-avant.

Dans les entretiens semi-directifs effectués avec les sept apprenants (six étaient encore en cours de formation et un était déjà diplômé et exerçant son métier au moment de l'entretien), nous allons analyser par individu, la composante entrepreneuriale, voir sa présence dans les acquis de l'apprenant et faire une comparaison par niveau, par genre et par spécialité. Nous nous référons comme dans l'exercice mené sur les RA dans la section (VI.4.3. Articulation de l'apprentissage entrepreneurial selon EntreComp avec le modèle de compétence) principalement aux trois compétences « conscience de soi et auto-efficacité », « prendre de l'initiative » et « avoir de la créativité » ainsi qu'à leurs actions et descripteurs respectifs suivants :

- L'action correspondante dans EntreComp relative à la compétence « conscience de soi et auto-efficacité » est « croire en soi-même et ne cesser d'évoluer » ayant comme descripteurs :
  - Penser ses besoins, aspirations et souhaits à court, moyen et long terme ;
  - Identifier et évaluer ses forces et faiblesses en tant qu'individu ou groupe ;
  - Croire en sa capacité à influencer le cours des événements, malgré l'incertitude, les obstacles, et occasionnellement les échecs.
- L'action correspondante dans EntreComp relative à la compétence « prendre de l'initiative » est « passer à l'action » ayant comme descripteurs :
  - Initier des processus de création de valeur ;
  - Relever des défis ;
  - Agir et travailler de manière indépendante afin de réaliser des objectifs ;
  - S'en tenir à ses intentions et effectuer les tâches planifiées.
- L'action correspondante dans EntreComp relative à la compétence « avoir de la créativité » est « développer des idées créatives et utiles » ayant comme descripteurs :
  - Formuler plusieurs idées et opportunités de créer de la valeur y compris de meilleures solutions à des problèmes existants ou à venir.
  - Explorer et expérimenter des approches innovantes et expérimenter avec.
  - Combiner ses connaissances à ses ressources pour avoir un effet utile.

Ce dernier travail présenté au tableau (**Tab. VII.7**) dans cette annexe (**An.10**) sera consolidé ultérieurement, par le travail d'analyse approfondie que nous développerons après l'analyse des résultats de l'enquête définitive. L'écriture des extraits des entretiens adopte la même nomenclature expliquée ci-avant.

Détection des éléments de l'esprit entrepreneurial par rapport à des actions relatives à 3 compétences dans le référentiel EntreComp				
Interviewé	Extrait de l'entretien	Action : « croire en soi-même et ne cesser d'évoluer »	Action : « passer à l'action »	Action : « développer des idées créatives et utiles »
Meriem Niv : 2 CAP	<p><b>Autoévaluation de sa capacité de gestion d'une équipe de travail :</b></p> <p>I : Maintenant, soi-disant, on vous donne une petite équipe comprenant 2 ou trois filles qui seront avec vous, comment voyez-vous, est ce que vous pouvez les gérer (commander) pour travailler quelque chose, càd en coupe et couture, vous pouvez ? <b>M</b> : <i>ehh, càd moi, je les gèrerai</i> ? I : oui, vous les gèrerai. <b>M</b> : <i>vu que je ne maîtrise pas encore (mon métier), je ne peux pas.</i> I : vous ne pourrez pas.. <b>M</b> : <i>je ne maîtrise pas..</i> I : .. Quand est ce que vous aurez maîtrisé ? <b>M</b> : <i>quand j'apprendrai davantage auprès des <u>professionnels</u> ou bien..</i> I : oui. <b>M</b> : <i>quand j'approfondirai (mot à mot : rajouterai)..</i> I : combien imaginez-vous, c'est une question d'années ou bien c'est une question de techniques seulement, les apprendre seulement ? <b>M</b> : <i>d'apprentissage et un peu.. quelques années càd des techniques..</i> I : combien d'années environ ? <b>M</b> : <i>à peu près trois ans.</i> I : trois ans, vous serez dans.. vous travaillerez dans une usine et vous travaillerez.. <b>M</b> : <i>càd je serai.. càd des gens seront avec moi..</i> I : oui. <b>M</b> : .. càd je verrai (regarderai) chaque truc en <u>détails</u>, je peux.</p> <p><b>Autoévaluation de sa capacité entrepreneuriale et de ses compétences professionnelles :</b></p> <p>I : càd, vous vous voyez incapable d'ouvrir (de vous installer) en tant que couturière dès le premier jour (de votre obtention du diplôme) ? <b>M</b> : <i>non, non.</i> I : vous ne pourrez pas. <b>M</b> : <i>je vous mentirez, non.</i> I : emm. À votre avis qu'est ce qui.. càd qui fait que vous ne pourrez pas ouvrir en tant que couturière dès le premier jour ? <b>M</b> :</p>	<p>En confrontant les auto-évaluations qu'a faites Meriem de ses capacités managériales et entrepreneuriales et de ces compétences professionnelles, aux niveaux de maîtrise et aux RA dans EntreComp, nous trouvons que son niveau de maîtrise oscille entre le niveau de base et le niveau intermédiaire selon le thème considéré, comme suit :</p> <p>5- Suivi de ses rêves : elle peut identifier ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts. <b>(Niv 1).</b></p> <p>6- Identification de ses forces et faiblesses : elle peut identifier ce qu'elle fait bien et ce qu'elle ne fait pas bien. <b>(Niv 1).</b></p> <p>7- Croyance en ses capacités : elle peut évaluer la maîtrise de ce</p>	<p>En confrontant ce qui ressort du discours de Meriem aux descripteurs, nous trouvons que son niveau de prise d'initiative en général est situé entre les niveaux 1 et 2 dans EntreComp. Ceci se présente comme suit :</p> <p>1- Prise de la responsabilité : elle peut effectuer les tâches qui lui sont assignées avec responsabilité. <b>(Niv 1).</b></p> <p>2- Travail de façon autonome : elle peut travailler de façon autonome dans des activités simples de création de valeur. <b>(Niv 2).</b></p> <p>3- Action : elle fait preuve d'initiative pour résoudre les problèmes qui touchent sa communauté. <b>(Niv 2).</b></p>	<p>D'après les extraits et en nous basant sur ce qui ressort de l'entretien tout entier, nous remarquons que le niveau de compétence « avoir de la créativité » est encore un niveau de base ne dépassant pas le premier échelon (Niv 1) traduit par les RA suivants :</p> <p>1- Curiosité et ouverture : elle peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles. <b>(Niv 1).</b></p> <p>2- Développement des idées : elle peut développer des idées qui résolvent des problèmes qui sont pertinents pour soi et son contexte. <b>(Niv 1).</b></p> <p>3- Définition des problèmes : elle peut aborder les problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité. <b>(Niv 1).</b></p>

	<p><i>càd je ne suis pas qualifiée (mot à mot : je ne maîtrise pas). Càd, je ne suis pas encore prête pour ce truc-là (s'installer à son propre compte). I : emm. M : peut être après, quand je serai capable de faire.. I : quelles sont les choses, càd dont vous voyez (jugez) que vous êtes capable de les faire <u>de A jusqu'à Z</u> dans ce travail-là (métier-là), dans votre apprentissage, dans votre formation ? M : càd.. I : par exemple, par exemple une famille voudrait faire (confectionner) un tablier, un tablier (équivalent du terme « tablier » en dialecte arabe), un <u>tablier</u> pour un écolier ? M : je peux, oui. I : vous pouvez le faire (préparer) <u>de A jusqu'à Z</u>. Si une dame vous ramènera, vous ramènera un tissu.. M : càd après être diplômée ? I : oui, juste après votre obtention du diplôme. M : c'est après avoir appris le modélisme (la coupe). I : La première semaine après votre obtention du diplôme, la première semaine après votre obtention du diplôme, votre voisine vous ramènera un tissu, et vous dira : <u>Meryem</u>, faites-moi un <u>tablier</u> pour mon fils ? M : Oui, quand j'aurais convenablement (mot à mot : sur une base) appris comment se fait le modélisme (la coupe).</i></p>	<p>qu'elle a de ses réalisations. <b>(Niv 3)</b>. 8- Façonnement de son avenir : elle peut décrire ses compétences et ses talents au regard de ses options de carrière, y compris celle de travailler à son compte. <b>(Niv 3)</b>.</p>		<p>4- Valeur de la conception : elle peut rassembler des outils qui créent de la valeur pour soi et pour les autres. <b>(Niv 1)</b>. 5- Innovation : elle peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants. <b>(Niv 1)</b>.</p>
<p><b>Fethia</b> Niv : 3 BTP</p>	<p><b>Description des compétences entrepreneuriales et de la gestion d'une équipe de travail :</b> I : et maintenant, un autre jour vous pourrez prendre une décision pour ouvrir un petit atelier. <b>F : oui, <u>inchallah</u></b>. I : un petit atelier. <b>F : <u>inchallah</u></b>. I : vous y pensez ? <b>F : j'y pense, c'est ça le projet, c'est le <u>résultat</u> auquel je vais arriver et l'objectif</b>. I : eh, oui. <b>F : que je me dessine</b>. I : oui, et vous savez maintenant quand vous allez ouvrir un atelier et ainsi de suite vous allez embaucher une équipe de travail, un ensemble de filles pour travailler avec vous 3 ou 4 jeunes filles pour travailler avec vous, comment vous, vous voyez càd comment vous vous prenez avec</p>	<p>D'après ce qu'elle a décrit par rapport à ses compétences professionnelles, sociales, managériales et entrepreneuriales, nous situons le niveau de maîtrise de Fethia entre le niveau intermédiaire et le niveau avancé selon le thème considéré, comme suit :</p>	<p>En confrontant ce qui ressort du discours de Fethia aux descripteurs, nous trouvons que son niveau de prise d'initiative en général est situé entre les niveaux 3 et 4 dans EntreComp. Ceci se présente comme suit : 4- Prise de la responsabilité : elle peut prendre la</p>	<p>D'après l'extrait et en nous basant sur ce qui ressort de l'entretien tout entier, nous remarquons que le niveau de compétence « avoir de la créativité » de Fethia est encore un niveau de base ne dépassant pas les deux premiers échelons (Niv 1 et 2) traduit par les RA suivants :</p>



	<p>elles et les gérer ? <b>F</b> : <i>ce sont comme mes sœurs <u>déjà</u>, c'est comme si on vient de commencer ensemble à partir de zéro, et bonne entente entre nous et il n'y a pas de <u>limite</u> entre le patron et le responsable ou <u>l'ouvrière</u> et et..</i>  <b>I</b> : vous, vous allez les payer celles-là, vous savez.. ? <b>F</b> : <i>bien sûr, elles vont être payées.</i>  <b>I</b> : oui, comment ça se passe.. ? <b>F</b> : <i>leur droit est garanti.</i>  <b>I</b> : le boulot, comment vous allez le gérer, vous pouvez.. gérer ? vous pouvez ? <b>F</b> : <i>j'peux, j'peux..</i>  <b>I</b> : ou vous voulez que quelqu'un vous aide pour vous montrer comment... ? <b>F</b> : <i>par rapport à mon expérience, eh...</i>  <b>I</b> : ouih. <b>F</b> : <i>parce qu'eh.. j'ai eh appris des leçons dans ma..</i>  <b>I</b> : ouih. <b>F</b> : <i>.. <u>carrière</u>.</i>  <b>I</b> : .. combien vous vous donnez càd du temps pour que vous puissiez remplir cette fonction là ? <b>F</b> : <i>mon Dieu (wallahi) je ne pense pas rester longtemps.</i>  <b>I</b> : dès que vous obtenez le diplôme ou vous travaillerez un peu dahh.. davantage ? <b>F</b> : <i>peut être, peut être je travaillerai une année ou 6 ou 8 mois.</i>  <b>I</b> : ouih. <b>F</b> : <i>pour me baser plus, d'abord les matières et mon budget est faible, et eh..</i>  <b>I</b> : ouih. <b>F</b> : <i>je peux pas m'installer.</i>  <b>I</b> : ouih. <b>F</b> : <i>et deuxième chose je renforce ehh..</i>  <b>I</b> : quelles sont les choses que vous devriez savoir ? <b>F</b> : <i>... (silence).</i>  <b>I</b> : le marché, les.. les <u>clients</u>, quoi d'aut.. ou bien ? <b>F</b> : <i>le marché, les <u>modèles</u>.</i>  <b>I</b> : le produit, quels <u>modèles</u> vous allez faire ? <b>F</b> : <i>le produit, les modèles, qu'est ce qui est à la mode et demandé par le marché... et.. même le temps n'est plus le même..</i>  <b>I</b> : ouih. <b>F</b> : <i>qu'est ce qu'il lui faut comme modèles.. et..</i>  <b>I</b> : ah, càd notre époque, celui qui va avec notre époque, oui ? <b>F</b> : <i>je suivais la mode.</i>  <b>I</b> : ouih, ouih, voilà, càd vous, vous voyez pas un besoin d'une grande assistance pour vous dicter ce que vous devez faire pour gérer une équipe de travail, vous vous voyez càd.. <b>F</b> : <i>capable.</i></p>	<p>1- Suivi de ses rêves : elle peut réfléchir sur ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts et ceux du groupe en lien avec les opportunités et les perspectives d'avenir. <b>(Niv 4).</b>  2- Identification de ses forces et faiblesses : elle est motivée par le désir d'utiliser ses forces et ses capacités afin de tirer le meilleur parti des opportunités créatrices de valeur. <b>(Niv 4).</b>  3- Croyance en ses capacités : elle croit en sa capacité à achever ce qu'elle a imaginé et planifié, malgré les obstacles, les ressources limitées et les résistances qu'opposent les autres. <b>(Niv 5).</b>  4- Façonnement de son avenir : elle peut utiliser ses compétences et ses talents pour changer le déroulement de sa carrière, aussi bien à la suite d'opportunités</p>	<p>responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur. <b>(Niv 4).</b>  5- Travail de façon autonome : elle est motivée par la possibilité d'être capable de lancer des activités créatrices de valeur de façon autonome. <b>(Niv 4).</b>  6- Action : elle relève activement les défis, résout les problèmes et saisit les opportunités pour créer de la valeur. <b>(Niv 3).</b></p>	<p>1- Curiosité et ouverture : elle peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles. <b>(Niv 1).</b>  2- Développement des idées : elle peut développer des idées qui résolvent des problèmes qui sont pertinents pour soi et son contexte. <b>(Niv 1).</b>  3- Définition des problèmes : elle peut aborder les problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité. <b>(Niv 1).</b>  4- Valeur de la conception : elle peut améliorer les produits, services et processus existants afin qu'ils répondent mieux à ses besoins et à ceux de ses pairs et de la communauté. <b>(Niv 2).</b>  5- Innovation : elle peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants. <b>(Niv 1).</b></p>
--	---	--	---	--

		que par nécessité. <b>(Niv 4)</b> .		
<b>Thameur</b> Niv : 4 BTS	<b>Disposition innée d'être patron de soi-même :</b> <i>T : ça c'est de ma nature, je veux pas être subordonné de personne (mot à mot : sous quelqu'un). I : ouih. T : je veux être le chef (patron) de moi-même. I : vous, serez.. // T : le supérieur hiérarchique.. I : .. chef (patron) de vous-même. T : Je veux être chef (patron) de moi-même càd, il viendra quelqu'un, dans le cadre d'une dispute m'exclure ou bien quelqu'un dans un contexte où j'ai pas fait quelque chose qui lui plaisait coh.. comme lui, il voulait, comme vous l'avez dit par exemple il ne me laissait pas appliquer ce que.. I : .. dont j'y pensais. T : l'idée à moi, il ne me dirait ni vous l'avez fait fausement.. // S : ça me suffit pas. I : ouih. T : .. ni il me faut donc être le gérant de moi-même.</i>  <b>Règle de sa gestion du groupe :</b> <i>T : La gestion que j'ai, c'est comme dans la vie (quotidienne), je serre pas trop, je ne desserre (être souple) pas trop c'est.. je vous laisse à l'aise, l'important c'est que le travail marche. T : toute la relation devrait être officielle. On est tous kif kif, y a pas une relation verticale. T : je sais pas, un autre exemple, c'est comme un œuf si vous le lâchez, il va se casser, et si vous le pressez (dans la main) il va se casser également, c'est pour ça vous devez savoir le tenir (dans la main).</i>  <b>Description de sa pensée sur l'avenir :</b> <i>T : Je continue pour (améliorer) le niveau et puis je monterai. I : ouih. T : .. au moins je décrocherai quelque chose du bien (bon poste). T : Non, je peux être très content parce que dans.. dans ma tête (mot à mot : cerveau) j'veais faire un projet ou j'veais travailler (en tant</i>	D'après ce qu'il a raconté par rapport à sa disposition innée et depuis son jeune âge de vouloir être patron de soi-même, nous trouvons que le niveau de maîtrise de Thameur est avancé selon le thème considéré, comme suit : 1- Suivi de ses rêves : il peut traduire ses besoins, ses aspirations, ses intérêts en buts qui l'aideront à les réaliser. <b>(Niv 5)</b> . 2- Identification de ses forces et faiblesses : il peut faire équipe avec d'autres pour compenser leurs faiblesses mutuelles et combiner leurs forces. <b>(Niv 5)</b> . 3- Croyance en ses capacités : il croit en sa capacité à comprendre et tirer le meilleur des expériences que d'autres pourraient voir comme des échecs. <b>(Niv 6)</b> .	En confrontant ce qui ressort du discours de Thameur aux descripteurs, nous trouvons qu'il a un niveau de prise d'initiative avancé. Ceci se présente par thème comme suit : 1- Prise de la responsabilité : il peut encourager les autres à prendre des responsabilités dans des activités créatrices de valeur. <b>(Niv 5)</b> . 2- Travail de façon autonome : il peut lancer des activités créatrices de valeur, seul ou en équipe. <b>(Niv 5)</b> . 3- Action : il agit en fonction des nouvelles idées et des opportunités qui vont ajouter de la valeur à une entreprise créatrice de valeur existante ou nouvellement créée. <b>(Niv 5)</b> .	D'après les extraits et en nous basant sur ce qui ressort de l'entretien tout entier, nous remarquons que le niveau de compétence « avoir de la créativité » de Thameur est un niveau intermédiaire situé entre les deux échelons (Niv 3 et 4) selon le thème et il est traduit par les RA suivants : 6- Curiosité et ouverture : il peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins. <b>(Niv 4)</b> . 7- Développement des idées : il peut expérimenter différentes techniques afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles. <b>(Niv 3)</b> . 8- Définition des problèmes : il peut participer

	<p><i>qu'employé), càd l'une des deux (choses). Si c'est le projet alors voilà y a beaucoup d'opportunités maintenant...</i></p> <p><b>Description de son métier et de la création de valeur :</b>  <b>T</b> :.. « <u>technicien supérieur</u> càd vous allez être responsable sur la.. la pièce depuis qu'elle arrivera matière brute jusqu'à ce qu'elle sorte après.. la valeur..  <b>I</b> : <u>produit fini</u>. <b>T</b> : .. <i>après la valeur ajoutée que vous lui avez faite.</i> ». <b>T</b> : <i>Tout le processus, jusqu'à ce que vous transfériez la pièce au port (le mot en dialecte arabe est très proche de « port ») ou bien sera réceptionnée par le client, vous, vous devez la suivre.</i></p> <p><b>Concrétisation d'une idée de conception et de valeur :</b>  <b>T</b> :..<i>par exemple il y avait un stage parmi les stages, on nous a demandé (mot à mot : dit) de leur préparer (mot à mot : faire) un support, qui est en fait un prototype, un petit support, une bonne idée (mot à mot : truc, phase mot en dialecte arabe est très proche de « phase ») !</i> <b>I</b> : que vont-ils faire ? <b>T</b> : <i>Un support, pour y mettre la maquette, prototype.. // S : prototype. I : ouih, ouih. T : Déjà ça va être utilisé dans l'usine, j'veais revenir au propriétaire de la société où il va mettre en œuvre mon travail (idée), c'est extrêmement génial.</i></p>	<p>4- Façonnement de son avenir : il peut choisir des opportunités de développement professionnel avec son équipe et son organisation sur la base d'une compréhension claire de leurs forces et de leurs faiblesses. <b>(Niv 6).</b></p>		<p>à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des problèmes ouverts. <b>(Niv 3).</b></p> <p>9- Valeur de la conception : il peut identifier les fonctionnalités de base qu'un prototype devrait avoir afin d'illustrer la valeur de ses idées. <b>(Niv 3).</b></p> <p>10- Innovation : il peut différencier les différentes sortes d'innovations (i.e. ce qui démarque l'innovation des processus des innovations produit, l'innovation progressive de l'innovation de rupture). <b>(Niv 3).</b></p>
<p><b>Sana</b> Niv : 4 BTS</p>	<p><b>Vision sur l'avenir et sur la gestion d'une équipe de travail :</b>  <b>S</b> : <i>à la maison oui, càd jee.. càd j'assume toute la responsabilité. Mais, par exemple quand je travaillerai dans.. dans une entreprise et je suis comme ça ehh.. je suis encore dans le premier pas càd je connaissais pas tout, il doit y avoir des formations, des gens qui ont déjà travaillé, qui ont de l'expérience pour qu'ils me fassent comprendre davantage comment je travaillerai.</i></p>	<p>D'après ce qu'elle a raconté par rapport à sa vision sur l'avenir et la gestion d'une équipe de travail, nous trouvons que le niveau de maîtrise de Sana est intermédiaire selon le thème considéré, comme suit :</p>	<p>En confrontant ce qui ressort du discours de Sana aux descripteurs, nous trouvons qu'elle a en général, un niveau de prise d'initiative intermédiaire. Ceci se présente par thème comme suit :</p>	<p>D'après les extraits et en nous basant sur ce qui ressort de l'entretien tout entier, nous remarquons que le niveau de compétence « avoir de la créativité » de Sana est un niveau de base situé entre les deux échelons (Niv 1 et</p>

	<p><i>Ultérieurement, quand il acquerra lui une expérience, expérience de 5, 6, 7 ans, càd il deviendra lui càd capable de constituer (mot à mot: faire) un groupe et le commander (gérer) et lui montrer les trucs (choses) qu'ils (les responsables/chefs en entreprise) lui en avaient, avaient montré auparavant. S : j'veais ramener avec moi des ouvrières, càd qui me coudront (les habits) quant à moi la qualité, j'en assumerai la responsabilité. I : ouih. S : càd, pour la fabrication, je ramènerai des filles qui travaillent sur machine et pour la qualité, c'est moi qui vais la superviser, càd est ce que leur couture et correcte ou non. I : ouih. S : comme ça je pourrai, mais moi, pour gérer une usine (entreprise) comprenant 3000 employés.. I : ouih. S : .. et je ne sais pas combien d'articles, càd je prendrai la responsabilité et je suis encore débutante ! Un peu difficile, un peu !</i></p> <p><b>Connaissance de son métier:</b>  <b>Sana :</b> <i>Moi, les entreprises dans lesquelles j'ai passé un stage n'avaient pas un technicien supérieur de qualité, il y on a une ouvrière qui ayant la tâche (travaille) de contrôler (le mot en dialecte arabe est très proche de « contrôler ») la marchandise, il n'y on a pas un technicien supérieur, eux là-bas, il [le technicien concerné] travaille sur la qualité du produit, moi je l'apprends [au centre] qualité du système !</i></p>	<p>1- Suivi de ses rêves : elle peut se consacrer entièrement à ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts. <b>(Niv 3).</b></p> <p>2- Identification de ses forces et faiblesses : elle peut évaluer ses forces et ses faiblesses et celles des autres en lien avec les opportunités pour créer de la valeur. <b>(Niv 3).</b></p> <p>3- Croyance en ses capacités : elle peut évaluer la maîtrise de ce qu'elle a de ses réalisations. <b>(Niv 3).</b></p> <p>4- Façonnement de son avenir : elle peut décrire ses compétences et ses talents au regard de ses options de carrière, y compris celle de travailler à son compte. <b>(Niv 3).</b></p>	<p>4- Prise de la responsabilité : elle peut prendre la responsabilité personnelle ou collective d'effectuer des tâches simples lors des activités créatrices de valeur. <b>(Niv 3).</b></p> <p>5- Travail de façon autonome : elle peut lancer des activités simples créatrices de valeur. <b>(Niv 3).</b></p> <p>6- Action : elle peut agir sur des problèmes qui ont une influence sur son environnement. <b>(Niv 1).</b></p>	<p>2) selon le thème et il est traduit par les RA suivants :</p> <p>1- Curiosité et ouverture : elle peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles. <b>(Niv 1).</b></p> <p>2- Développement des idées : aussi bien seule qu'en tant que membre d'une équipe, elle peut développer des idées qui créent de la valeur pour les autres. <b>(Niv 2).</b></p> <p>3- Définition des problèmes : elle peut aborder des problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité. <b>(Niv 1).</b></p> <p>4- Valeur de la conception : elle peut améliorer les produits, services et processus existants afin qu'ils répondent mieux à ses besoins et à ceux de ses pairs et de la communauté. <b>(Niv 2).</b></p> <p>5- Innovation : elle peut trouver des exemples de produits, services et</p>
--	---	---	--	--

				solu-tions innovants. <b>(Niv 1).</b>
<b>Achref</b> Niv : 2 CAP	<b>Vision sur son avenir professionnel :</b> « <b>A</b> : dans le futur <i>inchallah</i> , càd seulement quand.. quand j'aurais acquis (mot à mot : pris) l'expérience suffisante, càd pour pouvoir dire ce truc-là, càd par exemple on satisfait l'offre.»; « <b>A</b> : c'est pour ça, je suis pas disposé (mot à mot : compréhensif) à <u>100%</u> , càd pour dire vraiment pour cette tâche (mot à mot : histoire) (je suis capable)..»; « <b>A</b> : .. Mais maintenant, dans le futur proche c'est très difficile.»; « <b>A</b> : il me faut travailler plus, càd pour comprendre le travail (le métier) davantage.. et après..»; « <b>A</b> : <u>l'essentiel</u> c'est apprendre..»; « <b>A</b> : convenablement oui.». « <b>A</b> : càd on sera habitué de répondre (mot à mot : prendre) (aux marchés) <i>inchallah</i> .»; « <b>A</b> : dans le futur, avec la persévérance (l'ancienneté ou l'expérience) soit disant je pourrai, càd je peux devenir..»; « <b>A</b> : je vous jure (wallahi) j'ai pas une idée exactement.»; « <b>A</b> : c'est vrai, vous pouvez passer par exemple 10 ans dans lesquels vous pouvez apprendre un métier, comme vous pouvez passer 10 ans sans n'y apprendre rien du tout.».	En confrontant la vision et la description qu'a faites Achref de son avenir professionnel, nous trouvons qu'il a en général, un niveau de base selon le thème considéré, comme suit : 1- Suivi de ses rêves : il peut décrire ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts. <b>(Niv 2)</b> . 2- Identification de ses forces et faiblesses : il peut identifier ce qu'il fait bien et ce qu'il ne fait pas bien. <b>(Niv 1)</b> . 3- Croyance en ses capacités : il croit en sa capacité à réaliser ce qu'il entreprend. <b>(Niv 2)</b> . 4- Façonnement de son avenir : il peut décrire ses compétences et ses talents au regard de ses options de carrière, y compris celle de travailler à son compte. <b>(Niv 3)</b> .	En confrontant ce qui ressort du discours d'Achref aux descripteurs, nous trouvons qu'il a en général, un niveau de prise d'initiative de base. Ceci se présente par thème comme suit : 4- Prise de la responsabilité : il peut effectuer les tâches qui lui sont assignées avec responsabilité. <b>(Niv 1)</b> . 5- Travail de façon autonome : il peut travailler de façon autonome dans des activités simples de création de valeur. <b>(Niv 2)</b> . 6- Action : il peut agir sur des problèmes qui ont une influence sur son environnement. <b>(Niv 1)</b> .	D'après l'extrait et en nous basant sur ce qui ressort de l'entretien tout entier, nous remarquons que le niveau de compétence « avoir de la créativité » d'Achref est un niveau de base ne dépassant pas le premier échelon (Niv 1) quel que soit le thème et il est traduit par les RA suivants : 1- Curiosité et ouverture : il peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles. <b>(Niv 1)</b> . 2- Développement des idées : il peut développer des idées qui résolvent des problèmes qui sont pertinents pour soi et son contexte. <b>(Niv 1)</b> . 3- Définition des problèmes : il peut aborder des problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité. <b>(Niv 1)</b> .

				<p>4- Valeur de la conception : il peut rassembler des outils qui créent de la valeur pour soi et pour les autres. <b>(Niv 1).</b></p> <p>5- Innovation : il peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants. <b>(Niv 1).</b></p>
<p><b>Hassen</b> Niv : 2 CAP</p>	<p><b>Image de soi et acception du travail d'équipe :</b> «<b>H</b> : .. je serai pas à la hauteur de la responsabilité en ce temps-là, parce que moi en soi-même je n'ai fait que <u>juste</u> 2 mois !»; «<b>H</b> : et 2 mois, je n'ai y compris.. je n'ai y (dans les 2 mois) pas compris (maîtrisé ou assimilé) tout.»; «<b>H</b> : .. Il y a des trucs que je n'ai pas encore compris (maîtrisés).»; «<b>H</b> : j'avais faire une grande expérience pour devenir un <u>guide</u> en conséquence.»; «<b>H</b> : pour les deux parce que vous allez satisfaire soi-même et les satisfaire eux-mêmes. Vous allez viser de satisfaire les gens.»; «<b>H</b> : et de satisfaire soi-même pour qu'eux apprennent et que l'information leur arrivera.»; «<b>H</b> : et que vous-même, vous serez à la hauteur de la responsabilité en conséquence.»; «<b>H</b> : le travail que nous allons accomplir ensemble.»; «<b>H</b> : organisé et <u>strict</u> et combien il sera beau. Et nous l'accomplissons dans une belle ambiance parce que moi je travaille avec sourire, je ne travaille pas avec du <u>stress</u>.»; «<b>H</b> : moi, j'ai appris au théâtre d'éliminer le <u>stress</u>.»; «<b>H</b> : de travailler avec plaisir, toute chose que je fais, je la ferai avec épanouissement (plaisir). »</p> <p><b>Acharnement pour apprendre les tâches clés du métier :</b></p>	<p>D'après sa description de son avenir professionnel caractérisée par une autoévaluation de ses acquis en formation et la reconnaissance de ses capacités et compétences vis-à-vis de la gestion d'une équipe de travail, nous trouvons qu'il a en général, un niveau intermédiaire selon le thème considéré, comme suit :</p> <p>1- Suivi de ses rêves : il peut réfléchir sur ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts et ceux du groupe en lien avec les opportunités et les perspectives d'avenir. <b>(Niv 4).</b></p>	<p>En confrontant ce qui ressort du discours de Hassen aux descripteurs, nous trouvons qu'il a en général, un niveau de prise d'initiative intermédiaire. Ceci se présente par thème comme suit :</p> <p>1- Prise de la responsabilité : il peut prendre la responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur. <b>(Niv 4).</b></p> <p>2- Travail de façon autonome : il peut travailler de façon autonome dans des activités simples de création de valeur. <b>(Niv 2).</b></p>	<p>D'après les extraits et en nous basant sur ce qui ressort de l'entretien tout entier, nous remarquons que le niveau de compétence « avoir de la créativité » de Hassen est un niveau intermédiaire situé entre les échelons (Niv 3 et 4) selon le thème abordé et il est traduit par les RA suivants :</p> <p>6- Curiosité et ouverture : il peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins. <b>(Niv 4).</b></p> <p>7- Développement des idées : il peut expérimenter différentes techniques</p>

	<p>«<b>H</b> : ça m'est arrivé. Moi, même une fois, il (le chef) m'a dit, va ramener du tabac, lui qu'est ce qu'il fume, il fume le «<u>légère</u>» (marque de tabac).»; «<b>H</b> : moi, une des fois, j'y suis allé avec un <u>paquet</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de «paquet») de «<u>légère</u>» dans ma poche.»; «<b>H</b> : il m'a dit: va ramener un café, je suis allé lui ramener un café la 1ère fois, va ramener un casse-croute, je suis allé lui ramener un casse-croute.»; «<b>H</b> : la prochaine fois, il m'enverra que pour le tabac.»; «<b>H</b> : il m'a dit, va ramener un tabac, il m'a dit : va me ramener un tabac, voici SVP un <u>paquet</u> «<u>légère</u>» laissez le pour vous sans aucun sou (mot à mot : franc)»; «<b>H</b> : ce qui m'importe c'est que vous m'appreniez celle-là (la tâche). Et il me l'a apprise.».</p>	<p>2- Identification de ses forces et faiblesses : il peut évaluer ses forces et ses faiblesses et celles des autres en lien avec les opportunités créatrices de valeur. <b>(Niv 3)</b>.</p> <p>3- Croyance en ses capacités : il croit qu'il peut influencer sur les situations et les gens pour le mieux. <b>(Niv 4)</b>.</p> <p>4- Façonnement de son avenir : il peut utiliser ses compétences et ses talents pour changer le déroulement de sa carrière, aussi bien à la suite d'opportunités que par nécessité. <b>(Niv 4)</b>.</p>	<p>3- Action : il relève activement les défis, résout les problèmes et saisit les opportunités pour créer de la valeur. <b>(Niv 3)</b>.</p>	<p>afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles. <b>(Niv 3)</b>.</p> <p>8- Définition des problèmes : il peut participer à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des problèmes ouverts. <b>(Niv 3)</b>.</p> <p>9- Valeur de la conception : il peut identifier les fonctionnalités de base qu'un prototype devrait avoir afin d'illustrer la valeur de ses idées. <b>(Niv 3)</b>.</p> <p>10- Innovation : il peut déc-rire comment certaines innovations ont trans-formé la société. <b>(Niv 2)</b>.</p>
<p><b>Slah</b> Niv : 2 CAP</p>	<p><b>Description de s'installer à son propre compte et gérer une équipe de travail :</b> I : et par exemple, si vous disposeriez d'un peu d'argent (le mot équivalent en dialecte arabe est « flousse ») par exemple, et vous avez fait ehh.. un petit <u>atelier</u>, et vous avez ramené avec vous deux ou trois stagiaires ou bien ils vont travailler avec vous. <u>Des jeunes</u> qui vont travailler</p>	<p>D'après sa description de son avenir professionnel caracté-risée par une autoévaluation de ses acquis en formation et la reconnaissance de ses capacités et compétences</p>	<p>En confrontant ce qui ressort du discours de Slah aux descripteurs, nous trouvons qu'il a en général, un niveau de prise d'initiative inter-médiaire voire avancé.</p>	<p>D'après les extraits et en nous basant sur ce qui ressort de l'entretien tout entier, nous remarquons que le niveau de compétence « avoir de la créativité » de Slah est un</p>

	<p>avec vous. Ehh, pourriez-vous les diriger (gérer/commander/manager)? Pourriez-vous voir comment ils vont travailler? Leur donnez (montrez) comment ils vont vous aider? Comment ils vont vous faire un travail et après vous l'apprécierai (regarderai) et vous le <u>validerai</u> (le mot en dialecte arabe est très proche de « validerai »)? <b>S</b> : <i>Sincèrement (mot à mot : mon Dieu) (wallahi), je peux mais y a des travaux que je ne peux.. parce que l'aluminium ne s'arrête pas à une porte et une fenêtre, y a ehh.. mais pour comme ça une porte et une fenêtre j'en suis capable..</i> <b>I</b> : oui. <b>S</b> : <i>je m'installe (mot à mot : j'ouvre) tout seul (à mon propre compte) et je ramène (recrute) avec moi quelques-uns.</i> <b>I</b> : pourquoi, maintenant quels sont <u>les articles</u> que l'on fabrique par exemple à <u>part</u> les portes et les fenêtres? <b>S</b> : <i>y a « garde corps » (le mot en dialecte arabe est très proche de « corps»), y a le « mère rideau », y a.. plusieurs.</i></p> <p><b>I</b> : y a pas quelque chose comme ça que vous voyez manquante? Càd, dans la prise de responsabilité, dans la <u>gestion de l'équipe</u>, ehh? <b>S</b> : <i>moi, parce que je l'ai assumé la responsabilité (auparavant) et je suis un enfant d'atelier (d'une boutique d'aluminium). C'est pas important d'être ressorti (diplômé) du centre, ça c'était mon premier <u>choix</u> (mot en dialecte arabe est très proche de « choix »), (des apprentis mot en dialecte arabe est très proche de « apprentis ») étaient avec moi, et des gens dont le niveau m'est un petit peu inférieur (mot à mot : qui me sont inférieurs) et comme moi (ayant le même niveau que moi). Moi par exemple, je leur découpe (la matière première : l'aluminium), et je leur règle mot en dialecte arabe est très proche de « règle ») et je leur dis, et vous faites celle-là, et faites celle-là, et je sors vers le <u>chantier</u> mot en dialecte arabe est très proche de</i></p>	<p>vis-à-vis de la gestion d'une équipe de travail, nous trouvons qu'il a en général, un niveau intermédiaire voire avancé selon le thème considéré, comme suit :</p> <p>5- Suivi de ses rêves : il peut réfléchir sur ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts et ceux du groupe en lien avec les opportunités et les perspectives d'avenir. <b>(Niv 4).</b></p> <p>6- Identification de ses forces et faiblesses : il peut faire équipe avec d'autres pour compenser leurs faiblesses mutuelles et combiner leurs forces. <b>(Niv 5).</b></p> <p>7- Croyance en ses capacités : il croit qu'il peut influencer sur les situations et les gens pour le mieux. <b>(Niv 4).</b></p> <p>8- Façonnement de son avenir : il peut utiliser ses compétences et ses talents pour changer le déroulement</p>	<p>Ceci se présente par thème comme suit :</p> <p>1- Prise de la responsabilité : il peut prendre la responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur. <b>(Niv 4).</b></p> <p>2- Travail de façon autonome : il peut lancer des activités créatrices de valeur, seul ou en équipe. <b>(Niv 5).</b></p> <p>3- Action : il agit en fonction des nouvelles idées et des opportunités qui vont ajouter de la valeur à une entreprise créatrice de valeur existante ou nouvellement créée. <b>(Niv 5).</b></p>	<p>niveau inter-médiaire situé entre les échelons (Niv 3 et 4) selon le thème abordé et il est traduit par les RA suivants :</p> <p>1- Curiosité et ouverture : il peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins. <b>(Niv 4).</b></p> <p>2- Développement des idées : il peut expérimenter différentes techniques afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles. <b>(Niv 3).</b></p> <p>3- Définition des problèmes : il peut participer à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des problèmes ouverts. <b>(Niv 3).</b></p> <p>4- Valeur de la conception : il peut rassembler, tester et raffiner peu à peu les prototypes qui</p>
--	---	--	---	---



<p>« chantier ») les samedis et dimanches les <u>weekends</u>. I : ouih. S : les travaux d'une semaine tout entier, je les monterai durant deux jours ou trois.. I : ouih. S : .. et je recommencerais comme ça chaque semaine.. I : le montage, vous avez une aisance (facilité) dans le montage, vous ne vous inquiétez (embarrasserez) pas ? S : je m'inquiéterai pas. De l'intérieur, de l'extérieur, je fais (mot à mot : travaille) tout (tous les articles en aluminium). I : ehm, je vous félicite (yaatik essaha).</p> <p><b>Récit minimal sur l'apprentissage du métier et l'importance d'une expérience antérieure :</b></p> <p>I : ou bien, vous vous estimez (mot à mot : voyez-vous votre esprit) qu'il vous faut faire ehh.. d'abord une expérience, càd que vous commenciez un apprenti et après petit à petit.. S : nonh, j'ai travaillé en tant qu'apprenti et petit à petit.. et moi, parce que avant d'aller à la formation, j'avais fait un peu d'<u>aluminium</u> (menuiserie d'aluminium) alors quand je suis allé en formation.. I : ahh, vous avez fait.. S : j'avais une petite idée.. I : vous aviez une idée avant d'entrer en formation.. ouih. S : avant, quand je faisais mes études (enseignement de base), pendant les vacances j'irai, j'avais quelqu'un en troisième (enseignement secondaire), j'irai, j'irai travailler avec lui pendant les vacances.. I : ouih. S : pendant l'été ou en.. I : ouih, ouih. S : ou bien pendant les <u>weekends</u>, j'irai travailler avec lui, apprendre le métier-là petit à petit, alors quand je suis venu au <u>domaine</u>, j'avais déjà une petite idée que j'ai améliorée davantage par la formation, et maintenant j'avais presque deux ans j'ai évolué de plus en plus. Et maintenant, quand j'étais au travail avec quelqu'un, il m'a laissé, càd j'étais moi dans l'atelier (la boutique), j'avais quelques uns (apprentis) avec moi, je leur trace</p>	<p>de sa carrière, aussi bien à la suite d'opportunités que par nécessité. (Niv 4).</p>		<p>simulent la valeur qu'il veut créer. (Niv 4).</p> <p>5- Innovation : il peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants. (Niv 1).</p>
---	---	--	---

	<p><i>(mot à mot : fais le design) (les pièces à découper) et comment faire, et ils (les apprentis) sont sortis avec moi sur le <u>chantier</u> (mot en dialecte arabe est très proche de « chantier »).. I : ahh, maintenant, vous l'avez appliqué vous cette histoire-là (de supervision et de gestion d'équipe) ! Càd, ceux qui sont avec vous ont un niveau inférieur au vôtre (mot à mot : sont inférieurs à vous) ?</i>  <i>// S : oui, oui, oui, oui, des <u>apprentis</u> (mot en dialecte arabe est très proche de « apprentis ») ehh..</i></p>			
--	--	--	--	--

**Tableau VII.7 : Analyse de la composante « Esprit entrepreneurial » à partir des entretiens semi-directifs avec les apprenants.**

## Annexe 12 : Questionnaire final utilisé dans la phase de l'enquête définitive

### PARTIE INTRODUCTIVE :

Dans le cadre d'une étude sur les compétences acquises par les apprenants de la formation professionnelle, dans leurs dimensions cognitive et conative, pourriez-vous cher(ère) apprenant(e) m'accorder quelques minutes en répondant aux questions que vous trouverez ci-après, relatives à l'estime de soi, la prise de décision, l'esprit entrepreneurial et la littératie et les compétences professionnelles ?

*Avec tous mes remerciements,*

*Fayçal BEN BRAHIM.*

### Veillez-vous présenter :

Nom et Prénom :	Numéro CIN :
Date de naissance :	Lieu de naissance :
E-mail :	Genre : <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
Spécialité de formation :	
Centre de formation :	
Profession du père :	Profession de la mère :
Nombre de frères :	Nombre de sœurs :

### Questionnaire sur l'"ESTIME DE SOI"

<u>1-UTILITE RESSENTIE</u>				
<b>1.1</b>	<b>La formation que vous suivez est pour vous ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Très utile	Utile	Plutôt inutile	Tout à fait inutile
<b>1.2</b>	<b>Durant votre formation, vous avez le sentiment que le transfert des compétences acquises sur le terrain a été :</b> (Encercler votre réponse)			
	Très bon	Bon	Plutôt mauvais	Tout à fait mauvais

<b>1.3</b>	<b>Qu'est-ce qui vous a aidé à acquérir des compétences sur le terrain ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- On vous a laissé le temps (nécessaire pour l'acquisition des compétences)		<input type="checkbox"/>	
	- Vous avez été mis dans des situations proches du réel lors de la formation		<input type="checkbox"/>	
	- Vous avez bénéficié d'une supervision et d'un suivi efficace du formateur et/ou du tuteur dans l'entreprise		<input type="checkbox"/>	
	- Vos comportements ont été bien accueillis dans l'entreprise, car jugés nouveaux		<input type="checkbox"/>	
<b>1.4</b>	<b>Qu'est ce qui a freiné votre acquisition de compétences sur le terrain ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- On ne vous a pas laissé le temps (nécessaire à l'acquisition des compétences)		<input type="checkbox"/>	
	- Les situations d'apprentissage étaient très éloignées des situations réelles		<input type="checkbox"/>	
	- Vous n'avez pas bénéficié d'une supervision ni d'un suivi efficace du formateur et/ou du tuteur dans l'entreprise		<input type="checkbox"/>	
	- Vos comportements ont été mal accueillis en entreprise, car jugés nouveaux		<input type="checkbox"/>	
<b>1.5</b>	<b>La formation que vous suivez correspond à vos besoins réels et attentes ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>1.6</b>	<b>En participant auparavant à une formation, vous avez eu le sentiment de ne pas être à votre place parce que ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- Contenu trop facile pour moi, je n'apprends rien, je perds mon temps		<input type="checkbox"/>	
	- Contenu trop difficile pour moi, je n'ai pas les bases		<input type="checkbox"/>	
	- C'est quelqu'un d'autre qui devrait être ici à ma place		<input type="checkbox"/>	
	- Cela n'a rien à voir avec mes besoins et attentes, je perds mon temps		<input type="checkbox"/>	
	- Jamais, je n'ai eu ce sentiment		<input type="checkbox"/>	
<b><u>2-PARCOURS DE FORMATION &amp; IMAGE DE SOI</u></b>				
<b>2.1</b>	<b>En matière d'enseignement scolaire, vous qualifieriez votre expérience comme :</b> (Cocher votre réponse)			
	- Un <b>très bon</b> souvenir car c'était un réel succès	<input type="checkbox"/>	- Un <b>très mauvais</b> souvenir car c'était plutôt un échec	<input type="checkbox"/>
	- Un <b>bon</b> souvenir car c'était un réel succès	<input type="checkbox"/>	- Un <b>mauvais</b> souvenir car c'était plutôt un échec	<input type="checkbox"/>
	- Un <b>bon</b> souvenir et c'était un succès mitigé	<input type="checkbox"/>	- Un <b>mauvais</b> souvenir car c'était un franc échec	<input type="checkbox"/>
	- Un <b>très bon</b> souvenir et c'était un succès mitigé	<input type="checkbox"/>	- Un <b>très mauvais</b> souvenir car c'était un franc échec	<input type="checkbox"/>

<b>2.2</b>	<b>Quand vous avez commencé cette formation, comment vous êtes-vous senti par rapport à vos capacités à acquérir les compétences ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait confiant (e)	Plutôt confiant (e)	Plutôt peu confiant (e)	Pas du tout confiant (e)
<b>2.3</b>	<b>En participant à cette formation, vous avez eu le sentiment :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- De retourner sur les bancs de l'école			<input type="checkbox"/>
	- De prendre en charge votre développement personnel			<input type="checkbox"/>
	- De ne pas avoir d'autre choix, d'y être obligé(e)			<input type="checkbox"/>
	- de commencer à découvrir le monde professionnel et l'entreprise			<input type="checkbox"/>
	- D'être responsable de votre réussite			<input type="checkbox"/>
<b>2.4</b>	<b>Quelle est votre méthode préférée d'apprentissage :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- A ma façon et par mes propres moyens			<input type="checkbox"/>
	- Avec mes camarades des autres classes ou sections			<input type="checkbox"/>
	- Au sein d'un petit groupe de ma classe ou section			<input type="checkbox"/>
	- En écoutant le formateur ou le tuteur et en prenant notes			<input type="checkbox"/>
	- En utilisant les nouvelles technologies comme les tablettes, les présentations Power point, internet;...			<input type="checkbox"/>
<b>2.5</b>	<b>Pendant votre formation actuelle, quelle méthode avez-vous suivie :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- A ma façon et par mes propres moyens			<input type="checkbox"/>
	- Avec mes camarades des autres classes ou sections			<input type="checkbox"/>
	- Au sein d'un petit groupe de ma classe ou section			<input type="checkbox"/>
	- En écoutant le formateur ou le tuteur et en prenant notes			<input type="checkbox"/>
	- Au moyen du matériel et des méthodes des nouvelles technologies comme les tablettes, les présentations Power point, internet;...			<input type="checkbox"/>
<b>2.6</b>	<b>Pendant votre formation actuelle, comment avez-vous pu partager vos idées :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
	- Avec mes camarades des autres classes ou sections			<input type="checkbox"/>
	- Au sein d'un petit groupe de ma classe ou section			<input type="checkbox"/>
	- Dans l'ensemble des discussions menées en classe			<input type="checkbox"/>

	- Dans une présentation que j'ai faite devant mes camarades en classe	<input type="checkbox"/>
	- Dans un écrit (article ou autre)	<input type="checkbox"/>
<b>2.7</b>	<b>L'ambiance de la formation (en classe et dans l'atelier) et la prestation du formateur favorisent-elles l'apprentissage ?</b> (Encercler votre réponse)	
	Oui	Plutôt oui
	Plutôt non	Non
<b><u>3-RECONNAISSANCE SOCIALE DE LA FORMATION</u></b>		
<b>3.1</b>	<b>A votre avis, comment cette formation sera-t-elle valorisée et reconnue ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
	- Par un certificat, diplôme, un "papier"	<input type="checkbox"/>
	- Par la reconnaissance de vos compétences en entreprise	<input type="checkbox"/>
	- Par la reconnaissance de vos compétences par la société	<input type="checkbox"/>
	- Par un avancement, une promotion au sein de l'entreprise	<input type="checkbox"/>
	- Pas reconnue	<input type="checkbox"/>
<b>3.2</b>	<b>A quoi sont dus les risques/difficultés (en terme de relation, de positionnement, d'image de soi) que vous avez ressentis en suivant cette formation ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
	- À une relation difficile avec les collègues ou les formateurs ou l'administration au centre de formation	<input type="checkbox"/>
	- À une relation difficile avec le personnel ou la personne qui vous a encadré (votre chef) en entreprise	<input type="checkbox"/>
	- Au fait que la formation professionnelle n'est pas bien perçue par la société	<input type="checkbox"/>
	- À une difficulté d'être toujours ponctuel et arriver au travail à l'heure faute de proximité du centre et de disponibilité des moyens de transport ou de subvention	<input type="checkbox"/>
	- Au fait qu'en entreprise on a tendance à exploiter le stagiaire soit par des tâches dépassant sa capacité ou qui ne sont pas en relation avec son métier	<input type="checkbox"/>
	- Je n'ai ressenti aucun(e) risque/difficulté en suivant cette formation	<input type="checkbox"/>
<b><u>4-CONSIDERATION PAR LES AUTRES</u></b>		
<b>4.1</b>	<b>Comment votre choix de suivre cette formation a-t-il été considéré par les autres ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
	- Une chance à saisir	<input type="checkbox"/>
	- Un investissement personnel (les autres savent que je peux faire autre chose et que je m'investis dans cette formation dans un but bien déterminé)	<input type="checkbox"/>
	- Une dernière chance pour réussir	<input type="checkbox"/>
	- Une perte de temps	<input type="checkbox"/>
<b>4.2</b>	<b>Vous est-il arrivé, ou arrive-t-il dans votre entourage que l'on suive une formation professionnelle pour une des raisons suivantes :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	

- Volonté de "faire comme tout le monde"	<input type="checkbox"/>
- Crainte des commentaires ou réactions de la famille (leur éventuel mécontentement si vous ne suivez pas leur conseil)	<input type="checkbox"/>
- Crainte des commentaires ou réactions de l'entourage/société (vous croyez peut être qu'ils seront mécontents ou désintéressés de votre situation si vous ne suivez pas cette formation)	<input type="checkbox"/>
- Sentiment de tenter sa dernière chance	<input type="checkbox"/>
- Impossibilité de refuser	<input type="checkbox"/>
- Acquisition de compétences professionnelles utiles à la maison ou pour avoir un emploi dans les entreprises et assurer son avenir	<input type="checkbox"/>

### **5-STATUT D'APPRENANT**

<b>5.1</b>	<b>Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'avoir droit à l'erreur ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>5.2</b>	<b>Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'avoir le droit d'avancer à votre rythme :</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>5.3</b>	<b>Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'être traité(e) en adulte par le(s) formateur(s) :</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout

### **6-INTERET& GROUPE**

<b>6.1</b>	<b>L'apprentissage lors de la formation, a-t-il été vécu comme un plaisir ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>6.2</b>	<b>Les supports proposés, la méthodologie, ...étaient-ils attractifs :</b> (Encercler votre réponse)			
	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b>6.3</b>	<b>Comment jugez-vous votre intégration dans le groupe (convergence des enjeux et motivations des différentes personnes du groupe) ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Très bonne	Bonne	Plutôt moyenne	Aucune

### **7-INVESTISSEMENT PERSONNEL**

<b>7.1</b>	<b>La formation que vous suivez constitue-t-elle pour vous un stress ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
<b>7.2</b>	<b>L'investissement personnel que nécessite cette formation (en temps, investissement psychologique,...) est-il pour vous compensé par l'acquisition de compétences, en d'autres termes, cela vaut-il la peine ?</b> (Encercler votre réponse)			

Tout à fait		Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
<b><u>8-AUTONOMIE &amp; RESPONSABILISATION</u></b>				
<b>8.1</b>	<b>Comment jugez-vous votre marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail qui vous est demandé dans le cadre de la formation au centre ou en stage en entreprise ?</b> (Cocher votre réponse)			
	Large et je ne demande pas plus de liberté d'organisation			<input type="checkbox"/>
	Plutôt large et je demande plus de liberté d'organisation			<input type="checkbox"/>
	Limitée			<input type="checkbox"/>
	Aucune marge de manœuvre			<input type="checkbox"/>
<b>8.2</b>	<b>Après réalisation de tâches et activités que l'on vous a confiées, êtes-vous en mesure de faire des comptes rendus oraux et/ou écrits en français ?</b> (Cocher votre			
	Oui, oraux et écrits, facilement			<input type="checkbox"/>
	Oui, oraux et écrits avec quelques difficultés			<input type="checkbox"/>
	Oui, pour oraux et Non pour écrits			<input type="checkbox"/>
	Non, je ne peux pas, ni oraux ni écrits			<input type="checkbox"/>
<b>8.3</b>	<b>Comment jugez-vous votre capacité de vous rappeler des principaux points retenus du formateur ou du tuteur lors de la formation ?</b> (Encercler votre réponse)			
	Oui, toujours	Oui, parfois	Non, jamais	

### Questionnaire sur la "PRISE DE DECISION"

<b><u>PDEC1</u> Si je devais choisir quelle spécialité après la formation que je suis en train de suivre</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)		
D01-	j'en retiendrais une rapidement et j'en changerais en cas de besoin.	<input type="checkbox"/>
D02-	j'essaierais d'apprécier celle où je me sentirais le plus à l'aise.	<input type="checkbox"/>
D03-	je me conformerais aux conseils des formateurs.	<input type="checkbox"/>
D04-	je réfléchirais longuement pour préciser laquelle serait la plus utile à mon avenir.	<input type="checkbox"/>
<b><u>PDEC2</u> Si je devais choisir entre deux entreprises pour faire un stage...</b>		
D05-	je suivrais les recommandations des personnes bien informées (qui connaissent au moins une de ces entreprises).	<input type="checkbox"/>
D06-	je déterminerais avec précision laquelle me serait la plus utile.	<input type="checkbox"/>
D07-	je me déciderais immédiatement pour celle qui me plairait le plus.	<input type="checkbox"/>
D08-	je prendrais celle qui, selon moi, me correspondrait le mieux.	<input type="checkbox"/>



<b><u>PDEC3</u> Si je devais choisir entre deux établissements pour continuer mes études...</b>		
D09-	je calculerais précisément tous les avantages de ces établissements.	<input type="checkbox"/>
D10-	j'irais dans l'établissement le plus proche de chez moi.	<input type="checkbox"/>
D11-	j'estimerais globalement quel établissement serait le mieux pour moi.	<input type="checkbox"/>
D12-	je me conformerais à l'avis de gens qui connaissent bien ces établissements.	<input type="checkbox"/>
<b><u>PDEC4</u> Si je devais choisir entre deux métiers qui me plaisent autant l'un que l'autre</b>		
D13-	j'évaluerais lequel des deux correspond le plus à ma personnalité.	<input type="checkbox"/>
D14-	je suivrais les conseils de personnes qui exercent ces métiers.	<input type="checkbox"/>
D15-	je chercherais à analyser précisément quel métier pourrait m'apporter ce que je veux.	<input type="checkbox"/>
D16-	je ferais confiance à mon impression du moment pour en décider.	<input type="checkbox"/>

### **Questionnaire sur l'"ESPRIT ENTREPRENEURIAL"**

(Cocher la réponse qui correspond le mieux à votre personnalité. Soyez honnête)

<b><u>ESENT1</u> Etes-vous une personne qui prend des initiatives ?</b>		
E01-	Je fais mes choses moi-même. Personne ne doit me dire quoi faire, au contraire la présence d'une personne supposée connaisseuse du domaine (par exemple mon chef ou mon formateur) m'empêche de prendre des initiatives.	<input type="checkbox"/>
E02-	Si quelqu'un me donne un coup de main pour partir, tout va bien aller par la suite. La présence d'une personne qui connaît le domaine (par exemple mon chef ou mon formateur) me motive à prendre des initiatives.	<input type="checkbox"/>
<b><u>ESENT2</u> Comment vous sentez-vous face aux autres ?</b>		
E03-	J'aime les gens. Je m'entends bien avec tout le monde.	<input type="checkbox"/>
E04-	J'ai beaucoup d'amis. Je n'ai pas besoin de personne d'autre.	<input type="checkbox"/>
<b><u>ESENT3</u> Pouvez-vous diriger les autres ?</b>		
E05-	Beaucoup de gens (par exemple mes collègues au centre ou en entreprise) me suivent lorsque je commence quelque chose.	<input type="checkbox"/>
E06-	Je peux donner des ordres si quelqu'un (mon formateur au centre ou mon chef en entreprise) me dit quoi faire.	<input type="checkbox"/>
<b><u>ESENT4</u> Pouvez-vous prendre des responsabilités ?</b>		
E07-	J'aime être en charge et voir comment ça se passe.	<input type="checkbox"/>
E08-	Je ferai si c'est nécessaire, mais je préfère que quelqu'un d'autre en prenne la responsabilité.	<input type="checkbox"/>
<b><u>ESENT5</u> Etes-vous un bon organisateur ?</b>		
E09-	Je préfère planifier avant de commencer. Je suis souvent le premier à avancer les idées quand le groupe veut faire quelque chose.	<input type="checkbox"/>

E10-	Je fonctionne bien autant que les choses ne sont pas trop confuses et si elles le deviennent, j'abandonne.	<input type="checkbox"/>
<b>ESENT6 Etes-vous un bon travailleur ?</b>		
E11-	Je peux continuer aussi longtemps qu'il le faut. Ça ne me dérange pas de travailler fort pour accomplir ce que je veux.	<input type="checkbox"/>
E12-	Je travaille fort pendant un certain temps mais quand je suis fatigué ou cela m'ennuie, j'arrête.	<input type="checkbox"/>
<b>ESENT7 Pouvez-vous prendre des décisions ?</b>		
E13-	Je prends des décisions rapidement si c'est nécessaire et habituellement tout va bien, en particulier pour faire une activité professionnelle.	<input type="checkbox"/>
E14-	Je peux si j'ai beaucoup de temps pour le faire. Lorsque je dois prendre une décision rapidement, je pense souvent plus tard que ce n'était pas la bonne	<input type="checkbox"/>
<b>ESENT8 Est-ce que les gens peuvent compter sur ce que vous dites ?</b>		
E15-	Bien sûr. Quand je dis quelque chose c'est que je le pense.	<input type="checkbox"/>
E16-	J'essaie de dire la vérité la plupart du temps, mais il arrive parfois de dire ce qui est plus facile à dire.	<input type="checkbox"/>
<b>ESENT9 Etes-vous acharné ?</b>		
E17-	Quand je décide de faire quelque chose, personne ne peut m'arrêter.	<input type="checkbox"/>
E18-	Je finis habituellement ce que j'ai commencé si tout va bien.	<input type="checkbox"/>
<b>ESENT10 Comment est votre endurance ?</b>		
E19-	J'ai beaucoup d'énergie.	<input type="checkbox"/>
E20-	J'ai assez d'énergie pour la plupart des choses que je veux faire.	<input type="checkbox"/>

**Questionnaire sur la "LITTERATIE" & les "COMPETENCES PROFESSIONNELLES"**

<b>Section A. BACKGROUND SCOLAIRE &amp; DES LANGUES</b>			
<b>A.1</b>	<b>Quel était votre niveau scolaire avant de vous inscrire dans le centre de formation ?</b> (Cocher votre réponse)		
	- 9 <sup>ème</sup> année de base accomplie avec succès ou niveau inférieur à la 2 <sup>ème</sup> année secondaire	<input type="checkbox"/>	
	- 9 <sup>ème</sup> année de base accomplie sans succès	<input type="checkbox"/>	
	- 2 <sup>ème</sup> année secondaire accomplie avec succès ou niveau inférieur à la 4 <sup>ème</sup> année secondaire	<input type="checkbox"/>	
	- 2 <sup>ème</sup> année secondaire accomplie sans succès	<input type="checkbox"/>	
	- Bachelier (vous avez obtenu le baccalauréat)	<input type="checkbox"/>	
<b>A.2</b>	<b>Dans quel gouvernorat vous avez acquis votre niveau scolaire avant de vous inscrire dans le centre de formation ?</b> (Cocher votre réponse)		
	Tunis <input type="checkbox"/>	Ariana <input type="checkbox"/>	Ben Arous <input type="checkbox"/>
	Manouba <input type="checkbox"/>		
	Nabeul <input type="checkbox"/>	Bizerte <input type="checkbox"/>	Beja <input type="checkbox"/>
	Jendouba <input type="checkbox"/>		
	Le Kef <input type="checkbox"/>	Siliana <input type="checkbox"/>	Zaghuan <input type="checkbox"/>
			Kairouan <input type="checkbox"/>

Sousse <input type="checkbox"/>	Monastir <input type="checkbox"/>	Mahdia <input type="checkbox"/>	Sfax <input type="checkbox"/>
Kasserine <input type="checkbox"/>	Sidi Bouzid <input type="checkbox"/>	Gafsa <input type="checkbox"/>	Tozeur <input type="checkbox"/>
Kebili <input type="checkbox"/>	Gabes <input type="checkbox"/>	Medenine <input type="checkbox"/>	Tataouine <input type="checkbox"/>
- En dehors de la Tunisie : .....			<input type="checkbox"/>
<b>A.3 Indiquez si vous avez obtenu un ou plusieurs des diplômes de formation professionnelle suivants, avant de vous inscrire dans votre formation actuelle ? (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</b>			
- Un certificat d'aptitude professionnelle (CAP)			<input type="checkbox"/>
- Un brevet de technicien professionnel (BTP)			<input type="checkbox"/>
- Un brevet de technicien supérieur (BTS)			<input type="checkbox"/>
- Autre : .....			<input type="checkbox"/>
<b>A.4 Dans quel gouvernorat vous avez obtenu votre ou vos diplôme(s) de formation professionnelle avant de vous inscrire dans le centre de formation ? (Cocher votre réponse)</b>			
Tunis <input type="checkbox"/>	Ariana <input type="checkbox"/>	Ben Arous <input type="checkbox"/>	Manouba <input type="checkbox"/>
Nabeul <input type="checkbox"/>	Bizerte <input type="checkbox"/>	Beja <input type="checkbox"/>	Jendouba <input type="checkbox"/>
Le Kef <input type="checkbox"/>	Siliana <input type="checkbox"/>	Zaghouan <input type="checkbox"/>	Kairouan <input type="checkbox"/>
Sousse <input type="checkbox"/>	Monastir <input type="checkbox"/>	Mahdia <input type="checkbox"/>	Sfax <input type="checkbox"/>
Kasserine <input type="checkbox"/>	Sidi Bouzid <input type="checkbox"/>	Gafsa <input type="checkbox"/>	Tozeur <input type="checkbox"/>
Kebili <input type="checkbox"/>	Gabes <input type="checkbox"/>	Medenine <input type="checkbox"/>	Tataouine <input type="checkbox"/>
- En dehors de la Tunisie : .....			<input type="checkbox"/>
<b>A.5 Comment jugez-vous vos capacités par rapport à la langue ARABE ? (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b, c et d)</b>			
<b>a- Quand on me parle en arabe, je comprends :</b>			
Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>b- Je la parle :</b>			
Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>c- Je la lis :</b>			
Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>d- Je l'écris :</b>			
Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>A.6 Comment jugez-vous vos capacités par rapport à la langue FRANCAISE ? (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b, c et d)</b>			
<b>a- Quand on me parle en français, je comprends :</b>			

	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>b- Je la parle :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>c- Je la lis :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>d- Je l'écris :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>A.7</b>	<b>Comment jugez-vous vos capacités par rapport à la langue ANGLAISE ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b, c et d)			
<b>a- Quand on me parle en anglais, je comprends :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>b- Je la parle :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>c- Je la lis :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>d- Je l'écris :</b>				
	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
<b>A.8</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la langue FRANCAISE ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)			
<b>a- Quand j'assiste à une conversation, je comprends :</b>				
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>b- Quand je regarde la télévision, des films ou des vidéos, je comprends :</b>				
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>c- Quand j'ai une conversation par téléphone, je comprends :</b>				
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.9</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la langue ANGLAISE ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)			
<b>a- Quand j'assiste à une conversation, je comprends :</b>				
	Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>b- Quand je regarde la télévision, des films ou des vidéos, je comprends :</b>				

Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>c- Quand j'ai une conversation par téléphone, je comprends :</b>			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.10</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la compréhension des écrits en FRANÇAIS ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)		
<b>a- Je comprends ce qui est écrit sur les différents billets ou tickets comme les cartes de recharge téléphonique ou les factures de consommation d'électricité... :</b>			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>b- Je comprends les informations relatives au mode d'emploi des médicaments :</b>			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>c- Je fais la recherche d'informations dans un dictionnaire, dans un catalogue ou une revue ou autres documents :</b>			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.11</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport au renseignement de formulaires en FRANÇAIS tels qu'une fiche d'inscription ou autres ?</b> (Encercler votre réponse)		
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.12</b>	<b>Comment jugez-vous vos difficultés par rapport à la compréhension des écrits en ANGLAIS ?</b> (Encercler votre réponse pour chacun des items a, b et c)		
<b>a- Je comprends ce qui est écrit sur les différents billets ou tickets comme les cartes de recharge téléphonique ou les factures de consommation d'électricité... :</b>			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>b- Je comprends les informations relatives au mode d'emploi des médicaments :</b>			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>c- Je fais la recherche d'informations dans un dictionnaire, dans un catalogue ou une revue ou autres documents :</b>			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé

<b>A.13 Comment jugez-vous vos difficultés par rapport au renseignement de formulaires en ANGLAIS tels qu'une fiche d'inscription ou autres ?</b> (Encercler votre réponse)			
Sans difficulté	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficultés	Pas essayé
<b>A.14 Pour quelle(s) raison(s) vous avez quitté les bancs de l'école avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
- Des problèmes de financement			<input type="checkbox"/>
- Mon rendement à l'école n'était pas satisfaisant			<input type="checkbox"/>
- Je n'ai pas aimé continuer à l'école			<input type="checkbox"/>
- J'ai expiré mon droit de continuer à l'école			<input type="checkbox"/>
- J'aime avoir une formation pour accéder au			<input type="checkbox"/>
<b>A.15 Quand avez-vous reçu une formation (en dehors de l'école) dans les langues française et/ou anglaise avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
- Cette année-là			<input type="checkbox"/>
- L'année dernière			<input type="checkbox"/>
- Il y a deux ans ou plus			<input type="checkbox"/>
- Je n'ai jamais reçue une telle formation			<input type="checkbox"/>
<b>A.16 Quand avez-vous reçu une formation certifiée (en dehors de l'école) dans le domaine des technologies de l'information (informatique, bureautique, programmation...) avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
- Cette année-là			<input type="checkbox"/>
- L'année dernière			<input type="checkbox"/>
- Il y a deux ans			<input type="checkbox"/>
- Je n'ai jamais reçue une telle formation			<input type="checkbox"/>
<b>A.17 Dans quel secteur parmi ceux figurant dans la liste suivante ou autres, vous avez reçu une formation (en dehors de l'école) avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)			
Agriculture <input type="checkbox"/>		Bâtiment, travaux publics et annexes <input type="checkbox"/>	
Textile et habillement <input type="checkbox"/>		Cuir et chaussures <input type="checkbox"/>	
Mécanique générale et Construction métallique <input type="checkbox"/>		Electricité et électronique	
Télécommunications <input type="checkbox"/>		Agro-alimentaire <input type="checkbox"/>	
Transport, conduite et maintenance des véhicules et des engins de travaux publics et			
Métiers d'art et de l'artisanat <input type="checkbox"/>		Tourisme et hôtellerie <input type="checkbox"/>	
Emplois de bureau, commerce et informatique <input type="checkbox"/>		Services et industries	

- Autre : .....					<input type="checkbox"/>
<b>Section B. VIE SOCIALE</b>					
<b>B.1 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer combien d'informations recevrez-vous ? (Cocher votre réponse pour chaque source)</b>					
a. Les journaux	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune	<input type="checkbox"/>
b. Les revues et les magazines	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune	<input type="checkbox"/>
c. Internet y compris les réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune	<input type="checkbox"/>
d. La radio et la télévision	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune	<input type="checkbox"/>
e. Les livres et les brochures	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune	<input type="checkbox"/>
f. Les membres de la famille, les amies et camarades du centre	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune	<input type="checkbox"/>
<b>B.2 A quelle fréquence vous avez (ou vous avez fait il y a au plus deux ans) des activités ou des participations dans la vie associative (dans une association ou volontariat,...) ? (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</b>					
- Chaque jour					<input type="checkbox"/>
- Quelques jours de la semaine					<input type="checkbox"/>
- Une fois par semaine					<input type="checkbox"/>
- Moins qu'une fois par semaine					<input type="checkbox"/>
- Je n'ai jamais fait de telles activités ou					<input type="checkbox"/>
<b>B.3 A quelle fréquence utilisez-vous les services de la bibliothèque au centre de formation ou ailleurs ? (cocher votre réponse)</b>					
- Chaque jour					<input type="checkbox"/>
- Chaque semaine					<input type="checkbox"/>
- Chaque mois					<input type="checkbox"/>
- Une ou deux fois par an					<input type="checkbox"/>
- Jamais					<input type="checkbox"/>
<b>Section C. PARTICIPATION A LA VIE PROFESSIONNELLE</b>					

<b>C.1 a- Combien de temps cumulé avez-vous passé dans l'exercice d'une activité professionnelle rémunérée avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
- Plus que deux années	<input type="checkbox"/>
- Plus qu'une année et moins que deux	<input type="checkbox"/>
- Moins qu'une année et plus qu'un mois	<input type="checkbox"/>
- Quelques jours	<input type="checkbox"/>
- Je n'ai jamais exercé une telle activité professionnelle rémunérée	<input type="checkbox"/>
<i>Si vous n'avez pas exercé une activité professionnelle rémunérée avant de vous inscrire dans le centre de formation professionnelle, passez à la rubrique D</i>	
<b>b- Préciser le secteur auquel appartient l'activité professionnelle rémunérée que vous avez exercée parmi la liste suivante :</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
Agriculture <input type="checkbox"/>	Bâtiment, travaux publics et annexes <input type="checkbox"/>
Textile et habillement <input type="checkbox"/>	Cuir et chaussures <input type="checkbox"/>
Mécanique générale et Construction métallique <input type="checkbox"/>	Electricité et électronique <input type="checkbox"/>
Télécommunications <input type="checkbox"/>	Agro-alimentaire <input type="checkbox"/>
Transport, conduite et maintenance des véhicules et des engins de travaux publics et	
Métiers d'art et de l'artisanat <input type="checkbox"/>	Tourisme et hôtellerie <input type="checkbox"/>
Emplois de bureau, commerce et informatique <input type="checkbox"/>	Services et industries <input type="checkbox"/>
- Autre : .....	<input type="checkbox"/>
<b>c- Comment qualifierez-vous le ou les métiers ou emplois correspondant à l'activité professionnelle rémunérée que vous avez exercée ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	
Un métier ou emploi correspondant à un ouvrier ou agent d'exécution	<input type="checkbox"/>
Un métier ou emploi correspondant à un ouvrier ou agent qualifié dont le diplôme requis est un CAP	<input type="checkbox"/>
Un métier ou emploi correspondant à un technicien qualifié dont le diplôme requis est un BTP	<input type="checkbox"/>
Un métier ou emploi correspondant à un technicien supérieur	<input type="checkbox"/>
Un métier ou emploi correspondant à un cadre supérieur	<input type="checkbox"/>
<b>d- Comment qualifierez-vous le type des activités ou tâches principales que vous avez effectuées lors de l'exercice de votre activité professionnelle rémunérée?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)	



Activités ou tâches d'exécution élémentaires	<input type="checkbox"/>			
Activités ou tâches d'exécution nécessitant être qualifié pour les faire correspondant à un CAP	<input type="checkbox"/>			
Activités ou tâches d'un technicien qualifié correspondant à un BTP	<input type="checkbox"/>			
Activités ou tâches nécessitant une technicité d'un technicien supérieur	<input type="checkbox"/>			
Activités ou tâches d'un cadre supérieur	<input type="checkbox"/>			
Activités ou tâches qui ne sont pas en relation avec le métier ou l'emploi	<input type="checkbox"/>			
<b>e- Mentionner le type de votre employeur avec lequel vous avez exercé votre activité professionnelle rémunérée.</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)				
- Organisme public	<input type="checkbox"/>			
- Société ou entreprise privée	<input type="checkbox"/>			
- Entreprise familiale	<input type="checkbox"/>			
- Association (de développement ou autre)	<input type="checkbox"/>			
- Projet à mon propre compte	<input type="checkbox"/>			
<b>Section D. PRATIQUES DE LA LITTERATIE</b>				
<b>D.1 Quels sont les appareils de technologie de l'information que vous utilisez parmi ceux de la liste suivante ?</b> (Une ou plusieurs réponses sont possibles)				
Ordinateur (computer)	<input type="checkbox"/>			
Ordinateur portable (laptop)	<input type="checkbox"/>			
Tablette	<input type="checkbox"/>			
Smartphone	<input type="checkbox"/>			
Je n'ai utilisé aucun appareil de technologie de l'information	<input type="checkbox"/>			
<b>D.2 A quelle fréquence utilisez-vous chacun des outils suivants de technologie de l'information?</b> (Cocher votre réponse pour chaque outil)				
a. Emettre et recevoir des E-mails	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
b. Faire des écrits avec Word	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
c. Faire des tableaux avec Excel	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>

d. Faire des recherches sur Internet	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
e. Faire des conversations avec Chat	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.3 Quels sont parmi les réseaux sociaux et les moteurs de recherche d'information suivants ceux que vous utilisez sur Internet? (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</b>				
Facebook				<input type="checkbox"/>
Twitter				<input type="checkbox"/>
You tube				<input type="checkbox"/>
Google				<input type="checkbox"/>
Yahoo				<input type="checkbox"/>
Wikipédia				<input type="checkbox"/>
Je n'utilise aucun réseau social ni moteur de recherche sur Internet				<input type="checkbox"/>
<b>D.4 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture en ARABE ? (Cocher votre réponse pour chaque source)</b>				
a. Les journaux	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
b. Les revues et les magazines	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
c. Les livres et les brochures	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
d. Les lettres et les correspondances	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.5 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture en FRANCAIS ? (Cocher votre réponse pour chaque source)</b>				
a. Les journaux	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>

b. Les revues et les magazines	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
c. Les livres et les brochures	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
d. Les lettres et les correspondances	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.6 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture en ANGLAIS ? (Cocher votre réponse pour chaque source)</b>				
a. Les journaux	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
b. Les revues et les magazines	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
c. Les livres et les brochures	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
d. Les lettres et les correspondances	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D.7 Par rapport à chacune des sources suivantes d'information, indiquer votre fréquence de lecture dans le cadre de votre formation actuelle ? (Cocher votre réponse pour chaque source)</b>				
a. Des manuels et des catalogues	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
b. Des rapports et des articles	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
c. Des instructions dans une note (sécurité, santé, qualité)	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
d. Des schémas et des	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>

diagrammes		par semaine		
e. Des tableaux et des feuilles de calculs	Chaque jour <input type="checkbox"/>	Quelques fois par semaine <input type="checkbox"/>	Quelques fois par mois <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
<b>D. 8 Combien évaluez-vous l'aide que vous recevez de la part des membres de la famille ou des amis par rapport à chacune des tâches suivantes ? (Cocher votre réponse pour chaque source)</b>				
a. Renseignement de formulaires	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
b. Lecture et explication d'articles de presse	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
c. Rédaction de notes, lettres ou E-mails	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
d. Faire des calculs de base : addition, soustraction, multiplication et division	Beaucoup <input type="checkbox"/>	Quelques <input type="checkbox"/>	Peu <input type="checkbox"/>	Aucune <input type="checkbox"/>
<b>Section E. COMPETENCES &amp; FORMATION AU METIER</b>				
<b>E.1 Combien pensez-vous que vos aptitudes de LECTURE vont limiter vos chances d'avoir un emploi ? (Cocher votre réponse)</b>				
- Enormément				<input type="checkbox"/>
- Quelques peu				<input type="checkbox"/>
- Très peu				<input type="checkbox"/>
- Pas du tout				<input type="checkbox"/>
<b>E.2 Combien pensez-vous que vos aptitudes d'ECRITURE vont limiter vos chances d'avoir un emploi ? (Cocher votre réponse)</b>				
- Enormément				<input type="checkbox"/>
- Quelques peu				<input type="checkbox"/>
- Très peu				<input type="checkbox"/>

	- Pas du tout	<input type="checkbox"/>
<b>E.3</b>	<b>Combien pensez-vous que vos aptitudes de CALCUL MATHEMATIQUE DE BASE vont limiter vos chances d'avoir un emploi ?</b> (Cocher votre réponse)	
	- Enormément	<input type="checkbox"/>
	- Quelques peu	<input type="checkbox"/>
	- Très peu	<input type="checkbox"/>
	- Pas du tout	<input type="checkbox"/>
<b>E.4</b>	<b>Combien pensez-vous que vos aptitudes en TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (exp : utilisation de l'ordinateur) vont limiter vos chances d'avoir un emploi ?</b> (Cocher votre réponse)	
	- Enormément	<input type="checkbox"/>
	- Quelques peu	<input type="checkbox"/>
	- Très peu	<input type="checkbox"/>
	- Pas du tout	<input type="checkbox"/>

## Annexe 13 : Traitement de la variable : Estime de soi

*Notation Rosenberg : 1, 2, 3 et 4 du plus faible au plus fort ou du tout à fait en désaccord à tout à fait d'accord*

**1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre. --1-2-3-4 PARTAGE de ses idées dans un groupe** *Ordre croissant, en considérant que ce partage est la cause qui donne lieu à une auto-valorisation et une auto-comparaison par rapport aux autres.*

2.6. Manière de partage de ses idées dans la formation actuelle  
PICACS 4- PIPGCS 3- PIDC 2- PIPCC ou/et PII 1 (ordre décroissant)

**Pendant votre formation actuelle, comment avez-vous pu partager vos idées ?**

**2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités. --1-2-3-4 Avancement à son rythme** *Ordre croissant, en interprétant que ce sont ces qualités qui permettent d'évoluer et de s'acquitter l'impression d'avoir le droit d'avancer à son rythme.*

5.2. Impression d'avoir le droit d'avancer à son rythme :  
TAF 4- POUI 3- PNON 2- PDT 1 (ordre décroissant)

**Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'avoir le droit d'avancer à votre rythme ?**

**3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté. --4-3-2-1 CORRESPONDANCE à ses besoins réels et attentes** *Ordre décroissant, en considérant que le sentiment de ratage est principalement dû au fait de faire quelque chose qui ne correspond pas à ses besoins et attentes.*

1.5. Correspondance de la formation à ses besoins réels et attentes :  
TAF 4- POUI 3- PNON 2- PDT 1 (ordre décroissant)

**La formation que vous suivez correspond à vos besoins réels et attentes ?**

**4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.--1-2-3-4 CONFIANCE en soi traduite en sentiment d'avoir les capacités d'acquisition des compétences** *Ordre croissant, en assimilant les choses aux compétences.*

2.2. Degré de confiance par rapport à l'acquisition de compétences dans sa formation actuelle : TAFCONF 4- PCONF 3- PPCONF 2- PDTCONF 1 (ordre décroissant)

**Quand vous avez commencé cette formation, comment vous êtes-vous senti par rapport à vos capacités à acquérir les compétences ?**

**5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi. 4-3-2-1 STRESS** *Ordre décroissant, en considérant que le stress provient d'une certaine non fierté de ce que l'apprenant fait.*

7.1. Stress dans la formation suivie

OUI- POUJ- PNON- NON (ordre croissant)

**La formation que vous suivez constitue-t-elle pour vous un stress ?**

**6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même. 1-2-3-4 PLAISIR** Ordre croissant, *en interprétant que c'est cette attitude positive qui génère le plaisir d'apprendre.*

6.1. Plaisir de l'apprentissage lors de la formation

TAF- POUJ- PNON- PDT (ordre décroissant)

**L'apprentissage lors de la formation, a-t-il été vécu comme un plaisir ?**

**7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi. 1-2-3-4 INVESTISSEMENT PERSONNEL** Ordre croissant, *en interprétant que la satisfaction provient du sentiment de compensation de son investissement personnel par l'acquisition de compétences.*

7.2. Compensation de l'investissement personnel que nécessite cette formation (en temps, investissement psychologique,...) par l'acquisition de compétences

TAF- POUJ- PNON- PDT (ordre décroissant)

**L'investissement personnel que nécessite cette formation (en temps, investissement psychologique,...) est-il pour vous compensé par l'acquisition de compétences, en d'autres termes, cela vaut-il la peine ?**

**8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même 4-3-2-1 INVERSE ADULTE** Ordre décroissant, *en se référant au respect qu'aura l'apprenant de la part de son (ses) formateur(s). Plus qu'il a besoin de respect, plus qu'il est sous estimé en tant qu'adulte.*

5.3. Impression d'être traité(e) en adulte par le(s) formateur(s)

TAF- POUJ- PNON- PDT (ordre décroissant)

**Avez-vous eu pendant la formation que vous suivez, l'impression d'être traité(e) en adulte par le(s) formateur(s)**

**9. Parfois je me sens vraiment inutile. 4-3-2-1 INVERSE INTEGRATION** Ordre décroissant, *en interprétant ce sentiment d'inutilité par rapport à la situation de se trouver au sein d'un groupe et d'estimer son degré d'intégration. C'est-à-dire plus la personne se sent intégrée, plus elle se sent également utile.*

6.3. Jugement de son intégration dans le groupe (convergence des enjeux et motivations des différentes personnes du groupe)

TBONNE- BONNE- PMOY- AUCUNE (ordre décroissant)

**Comment jugez-vous votre intégration dans le groupe (convergence des enjeux et motivations des différentes personnes du groupe) ?**

**10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien. 4-3-2-1.. INVERSE Marge de manœuvre** *Ordre décroissant, en considérant que le fait de se sentir avoir certaine marge de manœuvre est lié à l'estimation de son pouvoir d'action, plus que ce sentiment est fort, plus penser à avoir le pouvoir est élevé aussi, et par conséquent être bon à l'action.*

8.1. Jugement de sa marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail demandé dans le cadre de la formation

LARGE- PLARGE- PLIMITEE- LIMITEE (ordre décroissant)

**Comment jugez-vous votre marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail qui vous est demandé dans le cadre de la formation ?**

#### **Utilité ressentie**

1.1. Utilité de la formation :

1.2. Sentiment envers le transfert des compétences :

1.3. Élément d'aide à l'acquisition des compétences sur le terrain :

1.4. Freins à l'acquisition des compétences sur le terrain :

1.5. Correspondance de la formation à ses besoins réels et attentes :

TAF- POUI- PNON- PDT (ordre décroissant)

1.6. Raison du sentiment de ne pas être à sa place dans une formation antérieure :

#### **Parcours de formation et image de soi :**

2.1. Qualification du souvenir sur sa scolarité et du résultat échec ou succès :

2.2. Degré de confiance par rapport à l'acquisition de compétences dans sa formation actuelle : TAFCONF- PCONF- PPCONF- PDTCONF (ordre décroissant)

2.3. Sentiment suite à la participation dans la formation actuelle

2.4. Méthode préférée d'apprentissage

2.5. Méthode suivie d'apprentissage

2.6. Manière de partage de ses idées dans la formation actuelle

PICACS 4- PIPGCS 3- PIDC 2- PIPCC ou/et PII 1(ordre décroissant)

2.7. Degré d'influence de l'ambiance et de la prestation du formateur sur l'apprentissage

#### **Reconnaissance sociale de la formation :**

3.1. Manière de valorisation et reconnaissance de la formation actuelle

3.2. Causes des risques/difficultés ressentis en suivant la formation actuelle

#### **Considération par les autres :**

4.1. Considération par les autres de son choix de suivre la formation actuelle

4.2. Raisons de suivi d'une formation par les autres

#### **Statut d'apprenant :**

5.1. Impression d'avoir droit à l'erreur

5.2. Impression d'avoir le droit d'avancer à son rythme :

TAF- POUI- PNON- PDT (ordre décroissant)

5.3. Impression d'être traité(e) en adulte par le(s) formateur(s)

TAF- POUI- PNON- PDT (ordre décroissant)



**Intérêt et groupe :**

6.1. Plaisir de l'apprentissage lors de la formation

TAF- POUI- PNON- PDT (ordre décroissant)

6.2. Attraction des supports proposés et de la méthodologie

6.3. Jugement de son intégration dans le groupe (convergence des enjeux et motivations des différentes personnes du groupe)

TBONNE- BONNE- PMOY- AUCUNE (ordre décroissant)

**Investissement personnel :**

7.1. Stress dans la formation suivie

OUI- POUI- PNON- NON (ordre croissant)

7.2. Compensation de l'investissement personnel que nécessite cette formation (en temps, investissement psychologique,...) par l'acquisition de compétences

TAF- POUI - PNON - PDT (ordre décroissant)

**Autonomie et responsabilisation :**

8.1. Jugement de sa marge de manœuvre lors de l'accomplissement d'un travail demandé dans le cadre de la formation

LARGE- PLARGE- PLIMITEE- LIMITEE (ordre décroissant)

8.2. Capacité de faire des comptes rendus oraux et/ou écrits

8.3. Jugement de sa capacité de se rappeler des principaux points retenus du formateur ou du tuteur lors de la formation

**PRISE DE DECISION**

PDEC1. Base de choix d'une spécialité après la formation actuelle

PDEC1. Base de choix d'une entreprise pour faire son stage

PDEC1. Base de choix d'un établissement pour continuer ses études

PDEC1. Base de choix d'un métier parmi deux

## Annexe 14 : États de sortie SPSS pour l'estime de soi

### 1- Corrélation entre les variables « EstimationDroitErreur » et « Compensation » Corrélations

		EstimationDroitErreur	Compensation
EstimationDroitErreur	Corrélation de Pearson	1	,142**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	491	475
Compensation	Corrélation de Pearson	,142**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	475	481

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### 2- Corrélation entre les variables « Rythme » et « Compensation » Corrélations

		Rythme	Compensation
Rythme	Corrélation de Pearson	1	,283**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	487	472
Compensation	Corrélation de Pearson	,283**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	472	481

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### 3- Corrélation entre les variables « EstimationDroitErreur » et « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire » Corrélations

		EstimationDroitErreur	EstimationCapaciteSeRappelerMemoire
EstimationDroitErreur	Corrélation de Pearson	1	,116*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	491	482
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	Corrélation de Pearson	,116*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	482	489

\* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

### 4- Corrélation entre les variables « Rythme » et « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire » Corrélations

		Rythme	EstimationCapaciteSeRappelerMemoire
Rythme	Corrélation de Pearson	1	,214**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	487	478
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	Corrélation de Pearson	,214**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	478	489

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### 5- Corrélations partielles : « EstimationDroitErreur » et « Compensation » en contrôlant les variables « Rythme » et « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire » Corrélations

Variables de contrôle	EstimationDroitErreur
-----------------------	-----------------------

Rythme & EstimationCapaciteSeRa ppelerMemoire	EstimationDroitErreur	Corrélation	1,000
		Signification (bilatérale)	.
		ddl	0
	Compensation	Corrélation	,077
		Signification (bilatérale)	,100
		ddl	459

### 6- Corrélations partielles : « EstimationDroitErreur » et « Compensation » en contrôlant la variable « Rythme »

#### Corrélations

Variables de contrôle			EstimationDroitErreur	Compensation
Rythme	EstimationDroitErreur	Corrélation	1,000	,100
		Signification (bilatérale)	.	,030
		ddl	0	467
	Compensation	Corrélation	,100	1,000
		Signification (bilatérale)	,030	.
		ddl	467	0

### 7- Corrélations partielles : « EstimationDroitErreur » et « Compensation » en contrôlant la variable « EstimationCapaciteSeRappelerMemoire »

#### Corrélations

Variables de contrôle			EstimationDroitErreur
EstimationCapaciteSeRa ppelerMemoire	EstimationDroitErreur	Corrélation	1,000
		Signification (bilatérale)	.
		ddl	0
	Compensation	Corrélation	,110
		Signification (bilatérale)	,018
		ddl	465

### 8- Statistique descriptive relative aux variables liées à l'estime de soi

#### Récapitulatif de traitement des observations

	Observations		Manquant		Total N
	Valide				
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	
EstimationDroitErreur	463	91,5%	43	8,5%	506
Rythme	463	91,5%	43	8,5%	506
Compensation	463	91,5%	43	8,5%	506
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	463	91,5%	43	8,5%	506

#### Descriptives

			Statistiques	Erreur standard
EstimationDroitErreur	Moyenne		2,86	,045
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,77	
		Borne supérieure	2,95	
	Moyenne tronquée à 5 %		2,90	
	Médiane		3,00	
	Variance		,936	
	Ecart type		,968	
	Minimum		1	
	Maximum		4	
	Plage		3	
	Plage interquartile		2	

	Asymétrie		-,575	,113
	Kurtosis		-,588	,226
Rythme	Moyenne		3,15	,035
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	3,08	
		Borne supérieure	3,22	
	Moyenne tronquée à 5 %		3,20	
	Médiane		3,00	
	Variance		,576	
	Ecart type		,759	
	Minimum		1	
	Maximum		4	
	Plage		3	
	Plage interquartile		1	
	Asymétrie		-,760	,113
	Kurtosis		,519	,226
	Compensation	Moyenne		2,96
Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Borne inférieure	2,88	
		Borne supérieure	3,04	
Moyenne tronquée à 5 %			3,01	
Médiane			3,00	
Variance			,738	
Ecart type			,859	
Minimum			1	
Maximum			4	
Plage			3	
Plage interquartile			1	
Asymétrie			-,678	,113
Kurtosis			-,011	,226
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire		Moyenne		3,32
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	3,27	
		Borne supérieure	3,38	
	Moyenne tronquée à 5 %		3,35	
	Médiane		3,00	
	Variance		,362	
	Ecart type		,601	
	Minimum		1	
	Maximum		4	
	Plage		3	
	Plage interquartile		1	
	Asymétrie		-,937	,113
	Kurtosis		2,999	,226

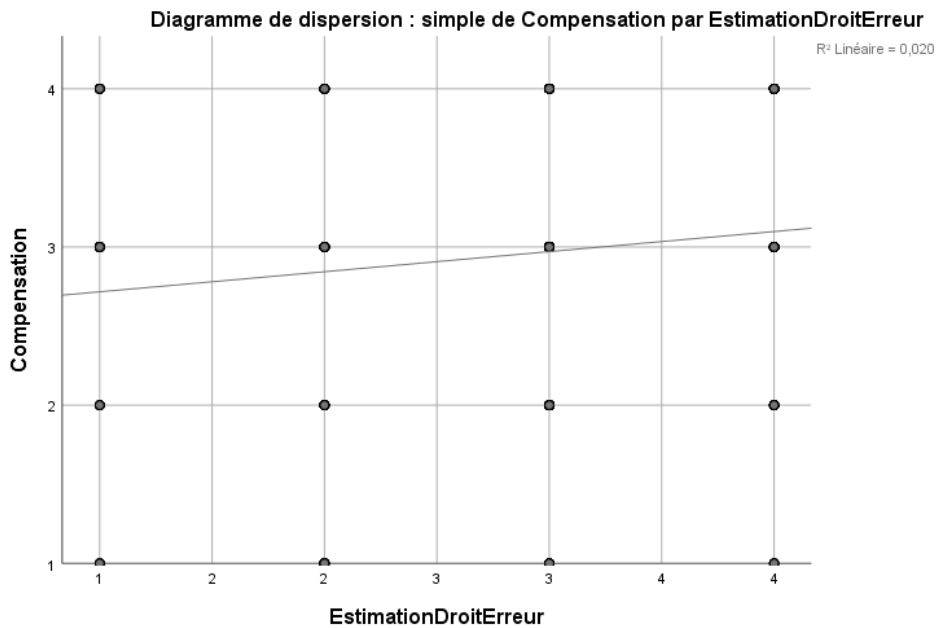
### Tests de normalité

Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.

EstimationDroitErreur	,269	463	,000	,843	463	,000
Rythme	,272	463	,000	,802	463	,000
Compensation	,289	463	,000	,830	463	,000
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,334	463	,000	,664	463	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

## GGraph



## 9- Estime de soi: analyse des variables de mesure « SecondTOTestimeSoi » et « TroisiemeTOTestimeSoi »

### SecondTOTestimeSoi

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	3	1	,2	,2	,2
	10	2	,4	,4	,6
	11	1	,2	,2	,8
	20	4	,8	,8	1,6
	22	2	,4	,4	2,0
	23	1	,2	,2	2,2
	24	1	,2	,2	2,4
	25	1	,2	,2	2,6
	26	3	,6	,6	3,2
	27	2	,4	,4	3,6
	28	4	,8	,8	4,3
	29	3	,6	,6	4,9
	30	4	,8	,8	5,7
	31	2	,4	,4	6,1
	32	6	1,2	1,2	7,3
	33	8	1,6	1,6	8,9
34	15	3,0	3,0	11,9	
35	13	2,6	2,6	14,4	
36	20	4,0	4,0	18,4	
37	18	3,6	3,6	21,9	

### Statistiques

SecondTOTestimeSoi		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		43,07
Médiane		44,00
Mode		44
Ecart type		8,099
Variance		65,593

38	21	4,2	4,2	26,1
39	22	4,3	4,3	30,4
40	14	2,8	2,8	33,2
41	23	4,5	4,5	37,7
42	33	6,5	6,5	44,3
43	26	5,1	5,1	49,4
44	37	7,3	7,3	56,7
45	25	4,9	4,9	61,7
46	28	5,5	5,5	67,2
47	20	4,0	4,0	71,1
48	16	3,2	3,2	74,3
49	22	4,3	4,3	78,7
50	16	3,2	3,2	81,8
51	17	3,4	3,4	85,2
52	17	3,4	3,4	88,5
53	11	2,2	2,2	90,7
54	15	3,0	3,0	93,7
55	13	2,6	2,6	96,2
56	7	1,4	1,4	97,6
57	2	,4	,4	98,0
58	4	,8	,8	98,8
59	3	,6	,6	99,4
60	2	,4	,4	99,8
61	1	,2	,2	100,0
Total	506	100,0	100,0	

**Fiabilité du test à 17 items**  
**Echelle : Echelle à 17 items SecondTotal**

**Récapitulatif de traitement des observations**

		N	%
Observations	Valide	388	76,7
	Exclue <sup>a</sup>	118	23,3
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,547	,648	17

#### Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
DegréDadéquation	3,23	,628	388
ValSentiment	2,66	1,764	388
DegréDeConfianceEnSoi	3,44	,681	388
ValMethPref	,55	1,308	388
DegréPartage	2,76	,993	388
ValValorisationForm	,98	1,375	388
ValSuiviForm	1,78	1,937	388
EstimationDroitErreur	2,88	,946	388
Rythme	3,15	,745	388
Adulte	3,17	,922	388
Plaisir	3,16	,795	388
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	2,90	,815	388
Intégration	3,27	,785	388
Stress	2,60	1,087	388
Compensation	2,95	,860	388
Mmanoeuvre	2,01	1,383	388
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	3,34	,578	388

**Matrice de corrélation inter-éléments**

	DegréDadéquation	ValSentiment	DegréDeConfianceEnSoi	ValMethPref	DegréPartage	ValValorisationForm	ValSuiviForm	EstimationDroitErreur	Rythme	Adulte	Plaisir	EstimationAttractiviteSupportMethodologie	Intégration	Stress	Compensation	Mmanoeuvre	EstimationCapaciteSeRappelerMemoire
DegréDadéquation	1,000	,173	,266	,022	-,068	-,104	,140	,017	,294	,205	,412	,358	,193	,185	,313	,107	,169
ValSentiment	,173	1,000	,201	-,100	-,069	-,020	,130	,018	,174	,047	,129	,183	-,007	,081	,061	,019	,128
DegréDeConfianceEnSoi	,266	,201	1,000	,059	-,076	-,018	,192	-,016	,263	,181	,193	,131	,237	,155	,121	,110	,264
ValMethPref	,022	-,100	,059	1,000	-,156	,146	-,020	,014	,013	,016	-,012	,091	,020	,102	,088	,054	,079
DegréPartage	-,068	-,069	-,076	-,156	1,000	-,109	,054	-,007	-,016	-,009	,076	-,049	,015	-,043	-,050	,009	-,023
ValValorisationForm	-,104	-,020	-,018	,146	-,109	1,000	-,048	,046	-,013	-,020	-,031	,049	,009	-,080	-,040	,041	-,032
ValSuiviForm	,140	,130	,192	-,020	,054	-,048	1,000	,112	,089	,149	,129	,084	,067	,150	,217	,022	,073
EstimationDroitErreur	,017	,018	-,016	,014	-,007	,046	,112	1,000	,156	,155	-,049	-,026	,049	-,061	,120	-,082	,073
Rythme	,294	,174	,263	,013	-,016	-,013	,089	,156	1,000	,289	,315	,290	,114	,080	,234	-,022	,190
Adulte	,205	,047	,181	,016	-,009	-,020	,149	,155	,289	1,000	,290	,339	,254	,151	,249	,112	,202
Plaisir	,412	,129	,193	-,012	,076	-,031	,129	-,049	,315	,290	1,000	,320	,174	,297	,272	,097	,256
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,358	,183	,131	,091	-,049	,049	,084	-,026	,290	,339	,320	1,000	,119	,106	,207	,138	,111
Intégration	,193	-,007	,237	,020	,015	,009	,067	,049	,114	,254	,174	,119	1,000	,104	,127	,081	,201
Stress	,185	,081	,155	,102	-,043	-,080	,150	-,061	,080	,151	,297	,106	,104	1,000	,098	,013	,153
Compensation	,313	,061	,121	,088	-,050	-,040	,217	,120	,234	,249	,272	,207	,127	,098	1,000	,116	,106
Mmanoeuvre	,107	,019	,110	,054	,009	,041	,022	-,082	-,022	,112	,097	,138	,081	,013	,116	1,000	,067
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,169	,128	,264	,079	-,023	-,032	,073	,073	,190	,202	,256	,111	,201	,153	,106	,067	1,000

<b>Statistiques récapitulatives d'éléments</b>						
	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance
Moyenne des éléments	2,637	,552	3,438	2,887	6,234	,698
Variance des éléments	1,217	,334	3,751	3,417	11,244	,949

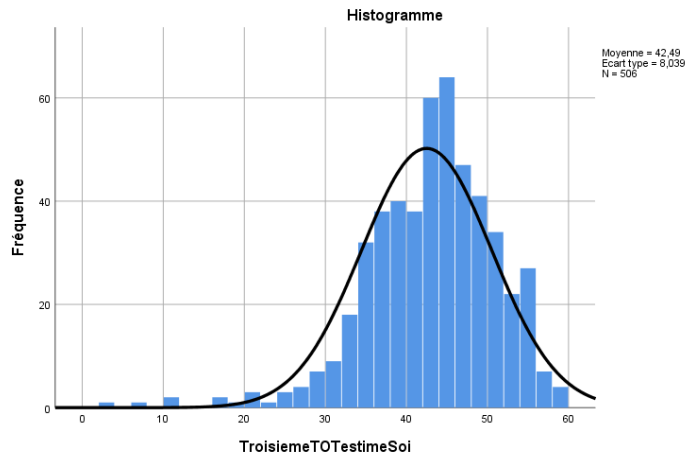
<b>Statistiques d'échelle</b>			
Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
44,83	42,605	6,527	17

## Fiabilité du test à 16 items

### Echelle : Echelle à 16 itemsTroisiemeTotal

#### Statistiques

TroisiemeTOTestimeSoi		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		42,49
Médiane		43,00
Mode		44
Ecart type		8,039



#### Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations	Valide	388 76,7
	Exclue <sup>a</sup>	118 23,3
	Total	506 100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

## Fréquences

TroisiemeTOTestimeSoi					
		Fréquenc	Pourcent	Pourcent	Pourcent
Valide	3	1	,2	,2	,2
	6	1	,2	,2	,4
	10	1	,2	,2	,6
	11	1	,2	,2	,8
	16	2	,4	,4	1,2
	19	1	,2	,2	1,4
	20	3	,6	,6	2,0
	22	1	,2	,2	2,2
	24	2	,4	,4	2,6
	25	1	,2	,2	2,8
	26	2	,4	,4	3,2
	27	2	,4	,4	3,6
	28	4	,8	,8	4,3
	29	3	,6	,6	4,9
	30	5	1,0	1,0	5,9
	31	4	,8	,8	6,7
32	10	2,0	2,0	8,7	

Statistiques d'éléments			
	Moyenne	Ecart type	N
DegréDadéquation	3,23	,628	388
ValSentiment	2,66	1,764	388
DegréDeConfianceEnSoi	3,44	,681	388
DegréPartage	2,76	,993	388
ValValorisationForm	,98	1,375	388
ValSuiviForm	1,78	1,937	388
EstimationDroitErreur	2,88	,946	388
Rythme	3,15	,745	388
Adulte	3,17	,922	388
Plaisir	3,16	,795	388
EstimationAttractiviteSupp ortMethodologie	2,90	,815	388
Intégration	3,27	,785	388
Stress	2,60	1,087	388
Compensation	2,95	,860	388
Mmanoeuvre	2,01	1,383	388
EstimationCapaciteSeRap pelerMemoire	3,34	,578	388



33	8	1,6	1,6	10,3
34	19	3,8	3,8	14,0
35	13	2,6	2,6	16,6
36	16	3,2	3,2	19,8
37	22	4,3	4,3	24,1
38	17	3,4	3,4	27,5
39	23	4,5	4,5	32,0
40	18	3,6	3,6	35,6
41	20	4,0	4,0	39,5
42	34	6,7	6,7	46,2
43	26	5,1	5,1	51,4
44	36	7,1	7,1	58,5
45	28	5,5	5,5	64,0
46	27	5,3	5,3	69,4
47	20	4,0	4,0	73,3
48	19	3,8	3,8	77,1
49	22	4,3	4,3	81,4
50	17	3,4	3,4	84,8
51	17	3,4	3,4	88,1
52	14	2,8	2,8	90,9
53	8	1,6	1,6	92,5
54	16	3,2	3,2	95,7
55	11	2,2	2,2	97,8
56	5	1,0	1,0	98,8
57	2	,4	,4	99,2
58	2	,4	,4	99,6
59	2	,4	,4	100,0
Total	506	100,0	100,0	

**Statistiques de fiabilité**

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,562	,658	16

Matrice de corrélation inter-éléments

	DegréDad équation	ValSenti ment	DegréDe Confiance EnSoi	DegréPar tage	ValValoris ationForm	ValSuiviF orm	Estimatio nDroitErr eur	Rythme	Adulte	Plaisir	Estimatio nAttractivi teSupport Methodol ogie	Intégratio n	Stress	Compens ation	Mmanoeu vre	Estimatio nCapacite SeRappel erMemoir e
DegréDadéquation	1,000	,173	,266	-,068	-,104	,140	,017	,294	,205	,412	,358	,193	,185	,313	,107	,169
ValSentiment	,173	1,000	,201	-,069	-,020	,130	,018	,174	,047	,129	,183	-,007	,081	,061	,019	,128
DegréDeConfianceEn Soi	,266	,201	1,000	-,076	-,018	,192	-,016	,263	,181	,193	,131	,237	,155	,121	,110	,264
DegréPartage	-,068	-,069	-,076	1,000	-,109	,054	-,007	-,016	-,009	,076	-,049	,015	-,043	-,050	,009	-,023
ValValorisationForm	-,104	-,020	-,018	-,109	1,000	-,048	,046	-,013	-,020	-,031	,049	,009	-,080	-,040	,041	-,032
ValSuiviForm	,140	,130	,192	,054	-,048	1,000	,112	,089	,149	,129	,084	,067	,150	,217	,022	,073
EstimationDroitErreur	,017	,018	-,016	-,007	,046	,112	1,000	,156	,155	-,049	-,026	,049	-,061	,120	-,082	,073
Rythme	,294	,174	,263	-,016	-,013	,089	,156	1,000	,289	,315	,290	,114	,080	,234	-,022	,190
Adulte	,205	,047	,181	-,009	-,020	,149	,155	,289	1,000	,290	,339	,254	,151	,249	,112	,202
Plaisir	,412	,129	,193	,076	-,031	,129	-,049	,315	,290	1,000	,320	,174	,297	,272	,097	,256
EstimationAttractiviteS upportMethodologie	,358	,183	,131	-,049	,049	,084	-,026	,290	,339	,320	1,000	,119	,106	,207	,138	,111
Intégration	,193	-,007	,237	,015	,009	,067	,049	,114	,254	,174	,119	1,000	,104	,127	,081	,201
Stress	,185	,081	,155	-,043	-,080	,150	-,061	,080	,151	,297	,106	,104	1,000	,098	,013	,153
Compensation	,313	,061	,121	-,050	-,040	,217	,120	,234	,249	,272	,207	,127	,098	1,000	,116	,106
Mmanoeuvre	,107	,019	,110	,009	,041	,022	-,082	-,022	,112	,097	,138	,081	,013	,116	1,000	,067
EstimationCapaciteSe RappelerMemoire	,169	,128	,264	-,023	-,032	,073	,073	,190	,202	,256	,111	,201	,153	,106	,067	1,000

### Statistiques récapitulatives d'éléments

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance
Moyenne des éléments	2,768	,985	3,438	2,454	3,492	,437
Variance des éléments	1,186	,334	3,751	3,417	11,244	,995

### Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
44,28	40,089	6,332	16

### ANOVA avec test de Friedman et test de non-additivité de Tukey

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	
Entre personnes		969,649	387	2,506	
Intra-population	Entre éléments	2541,697	15	169,446	
	Résidus	Non-additivité	25,057 <sup>a</sup>	1	25,057
		Equilibre	6349,183	5804	1,094
		Total	6374,240	5805	1,098
	Total	8915,938	5820	1,532	
Total		9885,586	6207	1,593	

## Annexe 15 : Résultats de l'analyse des composantes principales (avec un nombre de facteurs fixé à 3)

### Analyse factorielle

	Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type <sup>a</sup>	Analyse N <sup>a</sup>	N manquant
DegréDadéquation	3,22	,660	506	22
ValSentiment	2,48	1,819	506	0
DegréDeConfianceEnSoi	3,45	,650	506	32
DegréPartage	2,78	,984	506	17
ValValorisationForm	,97	1,351	506	0
ValSuiviForm	1,67	1,920	506	0
EstimationDroitErreur	2,84	,962	506	15
Rythme	3,16	,753	506	19
Adulte	3,15	,919	506	23
Plaisir	3,16	,796	506	14
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	2,93	,806	506	23
Intégration	3,23	,764	506	15
Stress	2,63	1,080	506	12
Compensation	2,95	,844	506	25
Mmanoeuvre	2,10	1,363	506	28
FaireDesComptesRendus	3,00	,851	506	14
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	3,32	,594	506	17
DegréUtilité	3,42	,735	506	0
QualitéTransfert	3,17	,646	506	0
JugementScoAntérieure	3,31	,902	506	0
ExistenceBambiance	3,23	1,009	506	0

a. Pour chaque variable, les valeurs manquantes sont remplacées par la moyenne de la variable.

**Matrice de corrélation**

	DegréDadéquation	ValSentiment	DegréDeConfianceEnSoi	DegréPartage	ValValorisationForm	ValSuiviForm	EstimationDroitErreur	Rythme	Adulte	Plaisir	EstimationAttractiviteSupportMethodologie	Intégration	Stress	Compensation	Mmanoeuvre	FaireDesComptesRendus	EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	DegréUtilité	QualitéTransfert	JugementScoAntérieure	ExistenceBambiance	
Corrélation	DegréDadéquation	1,000	,198	,234	-,026	-,048	,138	,033	,295	,231	,408	,348	,204	,193	,308	,121	,086	,227	,502	,420	,079	,325
	ValSentiment	,198	1,000	,198	-,075	-,012	,150	,036	,188	,073	,109	,134	,038	,089	,032	-,014	,072	,145	,214	,179	,066	,122
	DegréDeConfianceEnSoi	,234	,198	1,000	-,067	,004	,147	,017	,268	,206	,190	,136	,230	,132	,102	,111	,179	,233	,225	,207	,051	,120
	DegréPartage	-,026	-,075	-,067	1,000	-,113	,040	-,011	-,015	,003	,044	-,030	,047	-,012	-,052	,019	-,015	-,001	-,012	,003	,003	,056
	ValValorisationForm	-,048	-,012	,004	-,113	1,000	-,026	,050	,001	-,017	,001	,045	,011	-,104	,022	,014	-,126	-,015	-,013	,033	-,013	,007
	ValSuiviForm	,138	,150	,147	,040	-,026	1,000	,038	,039	,116	,091	,048	,070	,178	,160	-,018	,116	,055	,112	,065	,041	,080
	EstimationDroitErreur	,033	,036	,017	-,011	,050	,038	1,000	,158	,184	,011	,012	,089	-,104	,138	-,051	-,089	,114	,072	,066	-,078	-,021
	Rythme	,295	,188	,268	-,015	,001	,039	,158	1,000	,287	,332	,304	,141	,089	,276	,037	,069	,210	,283	,254	,005	,186
	Adulte	,231	,073	,206	,003	-,017	,116	,184	,287	1,000	,291	,325	,309	,129	,234	,124	,059	,235	,250	,226	,029	,358
	Plaisir	,408	,109	,190	,044	,001	,091	,011	,332	,291	1,000	,337	,225	,249	,336	,102	,129	,272	,368	,261	,045	,290
	EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,348	,134	,136	-,030	,045	,048	,012	,304	,325	,337	1,000	,151	,111	,225	,171	,023	,138	,260	,353	,100	,317
	Intégration	,204	,038	,230	,047	,011	,070	,089	,141	,309	,225	,151	1,000	,110	,142	,088	,062	,228	,232	,121	,048	,233
	Stress	,193	,089	,132	-,012	-,104	,178	-,104	,089	,129	,249	,111	,110	1,000	,053	,033	,197	,144	,237	,076	,070	,136
	Compensation	,308	,032	,102	-,052	,022	,160	,138	,276	,234	,336	,225	,142	,053	1,000	,108	-,037	,141	,260	,206	-,044	,159
	Mmanoeuvre	,121	-,014	,111	,019	,014	-,018	-,051	,037	,124	,102	,171	,088	,033	,108	1,000	,125	,086	,106	,140	,081	,139
	FaireDesComptesRendus	,086	,072	,179	-,015	-,126	,116	-,089	,069	,059	,129	,023	,062	,197	-,037	,125	1,000	,174	,095	,038	,107	,112
	EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,227	,145	,233	-,001	-,015	,055	,114	,210	,235	,272	,138	,228	,144	,141	,086	,174	1,000	,272	,279	,087	,218
	DegréUtilité	,502	,214	,225	-,012	-,013	,112	,072	,283	,250	,368	,260	,232	,237	,260	,106	,095	,272	1,000	,383	,036	,279
	QualitéTransfert	,420	,179	,207	,003	,033	,065	,066	,254	,226	,261	,353	,121	,076	,206	,140	,038	,279	,383	1,000	,059	,294
	JugementScoAntérieure	,079	,066	,051	,003	-,013	,041	-,078	,005	,029	,045	,100	,048	,070	-,044	,081	,107	,087	,036	,059	1,000	,177
	ExistenceBambiance	,325	,122	,120	,056	,007	,080	-,021	,186	,358	,290	,317	,233	,136	,159	,139	,112	,218	,279	,294	,177	1,000

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
DegréDadéquation	1,000	,471
ValSentiment	1,000	,286
DegréDeConfianceEnSoi	1,000	,329
DegréPartage	1,000	,075
ValValorisationForm	1,000	,148
ValSuiviForm	1,000	,274
EstimationDroitErreur	1,000	,391
Rythme	1,000	,387
Adulte	1,000	,355
Plaisir	1,000	,418
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	1,000	,443
Intégration	1,000	,188
Stress	1,000	,366
Compensation	1,000	,344
Mmanoeuvre	1,000	,285
FaireDesComptesRendus	1,000	,420
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	1,000	,267
DegréUtilité	1,000	,440
QualitéTransfert	1,000	,376
JugementScoAntérieure	1,000	,247
ExistenceBambiance	1,000	,447

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

**Variance totale expliquée**

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4,193	19,967	19,967	4,193	19,967	19,967	3,902	18,581	18,581
2	1,504	7,163	27,130	1,504	7,163	27,130	1,713	8,158	26,739
3	1,260	5,998	33,128	1,260	5,998	33,128	1,342	6,389	33,128
4	1,190	5,667	38,795						
5	1,132	5,392	44,188						
6	1,027	4,890	49,078						
7	1,002	4,772	53,850						
8	,937	4,461	58,311						
9	,908	4,322	62,633						
10	,865	4,121	66,754						
11	,832	3,960	70,714						
12	,802	3,819	74,532						
13	,741	3,530	78,062						
14	,715	3,405	81,467						
15	,694	3,305	84,773						
16	,624	2,970	87,743						
17	,559	2,660	90,403						
18	,539	2,568	92,971						
19	,528	2,515	95,486						
20	,494	2,354	97,841						
21	,453	2,159	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante		
	1	2	3
DegréDadéquation	,686	-,011	-,016
DegréUtilité	,658	-,006	,083
Plaisir	,643	-,006	-,068
QualitéTransfert	,588	-,126	-,118
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,569	-,147	-,312
Adulte	,565	-,169	-,085
ExistenceBambiance	,556	,086	-,363
Rythme	,549	-,234	,177
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,497	,085	,112
Compensation	,468	-,351	,052
DegréDeConfianceEnSoi	,452	,162	,313
Intégration	,431	-,017	-,046
FaireDesComptesRendus	,221	,599	,112
EstimationDroitErreur	,128	-,522	,320
Stress	,338	,475	,159
ValValorisationForm	-,017	-,374	-,090
JugementScoAntérieure	,147	,367	-,301
Mmanoeuvre	,245	,122	-,458
ValSentiment	,322	,117	,412
ValSuiviForm	,239	,219	,411
DegréPartage	-,013	,109	-,251

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 3 composantes extraites.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante		
	1	2	3
DegréDadéquation	,654	,205	,030
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,629	-,100	,192
Plaisir	,620	,166	,074
QualitéTransfert	,611	,029	,045
DegréUtilité	,611	,254	-,050
Adulte	,596	,005	-,007
ExistenceBambiance	,558	,048	,365
Rythme	,557	,094	-,260
Compensation	,534	-,091	-,226
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,428	,288	-,027



Intégration	,420	,101	,043
FaireDesComptesRendus	,021	,595	,255
Stress	,159	,563	,151
ValSuiviForm	,099	,471	-,206
DegréDeConfianceEnSoi	,332	,443	-,151
ValSentiment	,206	,419	-,262
ValValorisationForm	,104	-,344	-,139
EstimationDroitErreur	,219	-,187	-,555
JugementScoAntérieure	,083	,166	,461
Mmanoeuvre	,269	-,077	,454
DegréPartage	-,003	-,057	,268

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.

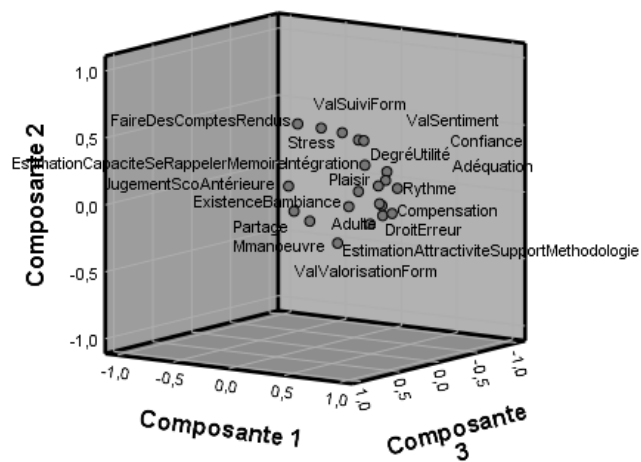
#### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2	3
1	,946	,324	,033
2	-,285	,772	,568
3	-,158	,546	-,822

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

#### Tracé des composantes dans l'espace après rotation



### Matrice des coefficients des composantes

	Composante		
	1	2	3
DegréDadéquation	,159	,040	,012
ValSentiment	-,001	,263	-,222
DegréDeConfianceEnSoi	,032	,254	-,140
DegréPartage	,008	-,054	,205
ValValorisationForm	,078	-,233	-,082
ValSuiviForm	-,039	,309	-,184
EstimationDroitErreur	,087	-,119	-,405
Rythme	,146	-,001	-,199
Adulte	,170	-,080	-,004
Plaisir	,155	,017	,047
EstimationAttractiviteSupportMethodologie	,195	-,167	,153
Intégration	,106	,005	,027
Stress	-,034	,339	,078
Compensation	,165	-,121	-,163
Mmanoeuvre	,090	-,117	,347
FaireDesComptesRendus	-,078	,373	,154
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,082	,131	-,037
DegréUtilité	,139	,084	-,051
QualitéTransfert	,171	-,070	,034
JugementScoAntérieure	,002	,069	,336
ExistenceBambiance	,155	-,070	,274

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Scores des composantes.

### Matrice de covariance des coefficients des composantes

Composante	1	2	3
1	1,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000
3	,000	,000	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Scores des composantes.

# Annexe 16 : États de sortie SPSS pour la prise de décision

## 1- Tableaux croisés : ESENT7PriseDecisions en fonction de PDEC1ChoixProchSpecialite, PDEC2ChoixEntrepriseStage, PDEC3ChoixEtablissementEtudes et PDEC4ChoixMetier

### Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
ESENT7PriseDecisions * PDEC1ChoixProchSpecialite	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%
ESENT7PriseDecisions * PDEC2ChoixEntrepriseStage	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%
ESENT7PriseDecisions * PDEC3ChoixEtablissementEtudes	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%
ESENT7PriseDecisions * PDEC4ChoixMetier	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%

### ESENT7PriseDecisions \* PDEC1ChoixProchSpecialite

#### Tableau croisé

Effectif

	PDEC1ChoixProchSpecialite															Total
	ASSA	ASSA et LRSU	ASSA et SCF	ASSA, SCF et LRSU	CREC	CREC et ASSA	CREC et LRSU	CREC et SCF	CREC, ASSA et SCF	CREC, ASSA, SCF et LRSU	LRSU	NR	SCF	SCF et LRSU		
ESENT7PriseDecisions	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
NR	4	1	0	0	3	0	0	0	0	0	1	7	18	4	0	38
PCTSPFTD	35	11	9	9	19	3	3	1	0	1	0	37	1	41	13	183
PDRNHTVB	54	14	14	5	29	4	0	4	1	0	1	75	2	60	20	283
PDRNHTVB et PCTSPFTD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total	94	26	23	14	51	7	3	5	1	1	2	120	21	105	33	506

#### Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	224,252 <sup>a</sup>	56	,000
Rapport de vraisemblance	120,401	56	,000
N d'observations valides	506		

a. 54 cellules (72,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

## ESENT7PriseDecisions \* PDEC2ChoixEntrepriseStage

Tableau croisé

Effectif

		PDEC2ChoixEntrepriseStage															Total	
		DISP	DISP et MCSM	DPU	DPU et DISP	DPU et MCSM	DPU, DISP et MCSM	MCSM	NR	SRC	SRC et DISP	SRC et DPU	SRC et MCSM	SRC, DISP et MCSM	SRC, DPU et DISP	SRC, DPU, DISP et MCSM		
ESENT7PriseDecisions		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	NR	3	0	7	0	3	0	2	21	2	0	0	0	0	0	0	38	
	PCTSPFTD	12	0	47	0	15	2	34	2	47	1	8	11	2	0	2	18	
	PDRNHTVB	10	4	82	5	22	0	58	1	60	2	18	11	0	1	7	1	283
	PDRNHTVB et PCTSPFTD	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Total	25	4	137	5	40	2	95	24	109	3	26	22	2	1	9	1	506

### Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	267,402 <sup>a</sup>	64	,000
Rapport de vraisemblance	150,434	64	,000
N d'observations valides	506		

a. 65 cellules (76,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

## ESENT7PriseDecisions \* PDEC3ChoixEtablissementEtudes

Tableau croisé

Effectif

		PDEC3ChoixEtablissementEtudes															Total		
		CAE	CAE et EGEM	CAE et PEC	CAE et SAC	CAE, EGEM et SAC	CAE, EGEM, et SAC	CAE, PEC et EGEM	CAE, PEC et SAC	CAE, PEC, EGEM et SAC	EGEM	EGEM et SAC	NR	PEC	PEC et EGEM	PEC et SAC		PEC, EGEM et SAC	
ESENT7PriseDecisions		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	NR	4	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	23	6	0	0	0	38	
	PCTSPFTD	33	13	3	2	2	1	1	0	1	0	57	7	4	33	2	5	1	183
	PDRNHTVB	63	24	8	10	3	0	5	2	0	1	70	12	1	45	0	3	3	283
	PDRNHTVB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Total	101	37	11	12	5	1	6	2	1	1	130	20	28	84	2	9	4	506

### Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	320,852 <sup>a</sup>	68	,000
Rapport de vraisemblance	156,155	68	,000
N d'observations valides	506		

a. 70 cellules (77,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

### ESENT7PriseDecisions \* PDEC4ChoixMetier

#### Tableau croisé

Effectif

	PDEC4ChoixMetier														Total	
	APAM	APAM et CIMM	CIMM	CMP	CMP et APAM	CMP et CIMM	CMP et SCSEM	CMP, APAM et CIMM	CMP, SCSEM et APAM	CMP, SCSEM et CIMM	CMP, SCSEM, APAM et CIMM	NR	SCSEM	SCSEM et APAM		SCSEM et CIMM
ESENT7PriseDecisions	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
NR	7	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	24	3	0	0	38
PCTSPFTD	44	3	22	49	3	5	6	0	5	0	2	4	29	7	4	183
PDRNHTVB	84	4	25	60	34	8	5	3	1	1	0	3	35	16	4	283
PDRNHTVB et PCTSPFTD	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	135	7	49	112	38	13	11	3	6	1	2	31	67	23	8	506

### Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	286,067 <sup>a</sup>	56	,000
Rapport de vraisemblance	167,664	56	,000
N d'observations valides	506		

a. 56 cellules (74,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

### 2- Tableaux croisés : PDEC1ChoixProchSpecialite en fonction de PDEC4ChoixMetier

#### Récapitulatif de traitement des observations

	N	Valide		Manquant		Total	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
PDEC1ChoixProchSpecialite *	506		100,0%	0	0,0%	506	100,0%
PDEC4ChoixMetier							

**Tableau croisé PDEC1ChoixProchSpecialite \* PDEC4ChoixMetier**

Effectif

	PDEC4ChoixMetier															Total
	APAM	APAM et CIMM	CIMM	CMP	CMP et APAM	CMP et CIMM	CMP et SCEM	CMP et APAM et CIMM	CMP, APAM et CIMM	CMP, SCEM et APAM	CMP, SCEM et CIMM	CMP, SCEM et APAM et CIMM	NR	SCEM	SCEM et APAM	
PDEC1ChoixProchSpecialite ASSA	18	0	11	31	7	1	4	0	0	0	0	4	13	5	0	94
ASSA et LRSU	9	1	3	6	1	3	0	1	0	0	0	0	2	0	0	26
ASSA et SCF	7	0	1	2	6	0	1	0	1	1	0	0	3	0	1	23
ASSA, SCF et LRSU	5	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	1	0	2	0	14
CREC	5	0	7	18	6	0	0	0	0	0	0	2	12	1	0	51
CREC et ASSA	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	7
CREC et LRSU	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3
CREC et SCF	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
CREC, ASSA et SCF	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
CREC, ASSA, SCF et LRSU	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
CREC, SCF et LRSU	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
LRSU	43	4	16	23	7	3	1	1	2	0	0	5	8	6	1	120
NR	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	17	0	0	0	21
SCF	33	1	9	21	4	3	3	0	0	0	0	1	22	4	4	105
SCF et LRSU	7	1	2	5	3	2	2	0	1	0	0	1	4	4	1	33
Total	135	7	49	112	38	13	11	3	6	1	2	31	67	23	8	506

**Tests du khi-carré**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	752,792 <sup>a</sup>	196	,000
Rapport de vraisemblance	290,287	196	,000
N d'observations valides	506		

a. 196 cellules (87,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

### 3- Tableaux croisés : PDEC1ChoixProchSpecialite en fonction de PDEC2ChoixEntrepriseStage

#### Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
PDEC1ChoixProchSpecialite * PDEC2ChoixEntrepriseStage	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%

#### Tableau croisé PDEC1ChoixProchSpecialite \* PDEC2ChoixEntrepriseStage

Effectif

		PDEC2ChoixEntrepriseStage																Total	
		DISP	DISP et MCSM	DPU	DPU et DISP	DPU et MCSM	DPU, DISP et MCSM	MCSM	NR	SRC	SRC et DISP	SRC et DPU	SRC et MCSM	SRC, DISP et MCSM	SRC, DPU et DISP	SRC, DPU et MCSM	SRC, DPU, DISP et MCSM		
PDEC1ChoixProchSpecialite	ASSA	6	0	29	0	6	0	17	4	26	0	3	2	0	0	1	0	0	94
	ASSA et LRSU	1	0	6	0	7	0	9	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	26
	ASSA et SCF	0	2	4	1	1	1	2	0	3	1	5	3	0	0	0	0	0	23
	ASSA, SCF et LRSU	0	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	2	0	0	2	0	0	14
	CREC	3	0	15	0	0	0	9	2	19	0	0	2	0	1	0	0	0	51
	CREC et ASSA	0	0	3	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	7
	CREC et LRSU	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	CREC et SCF	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	5
	CREC, ASSA et SCF	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	CREC, ASSA, SCF et LRSU	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	CREC, SCF et LRSU	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	LRSU	10	0	25	2	13	0	28	3	23	0	5	7	1	0	2	1	0	120
	NR	0	0	1	0	3	0	0	15	1	0	0	0	1	0	0	0	0	21
	SCF	5	2	42	1	4	0	22	0	26	0	2	1	0	0	0	0	0	105
SCF et LRSU	0	0	7	0	3	0	3	0	6	1	7	2	0	0	3	0	1	33	
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>137</b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>95</b>	<b>24</b>	<b>109</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>506</b>	

#### Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	786,769 <sup>a</sup>	224	,000
Rapport de vraisemblance	325,489	224	,000
N d'observations valides	506		

a. 227 cellules (89,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

## Annexe 17 : Barème de notation des items relatifs à l'élément « Prise de décision »/Fiche de correction

D'abord, chaque item traduit sous forme d'une question dont les possibilités de réponses fournies à l'enquêté sont au nombre de quatre. Chaque réponse qui sera cochée par l'enquêté sera notée par un point, c'est-à-dire s'il coche toutes les réponses proposées, il aura un score de 4 points. Ensuite, à ce score initial sera ajouté un deuxième score dit de l'efficacité de décision qui traduit la correspondance des réponses données par l'enquêté à celles prévues dans la fiche de correction présentée ci-dessous.

### Fiche de correction :

Pour obtenir le score final de la « prise de décision » dont le total passe de 16 à 28, les réponses dans la fiche de correction sont notées comme suit :

<u>Variables</u>	Questions	Modalité/ code	Note de correction
<b>PDEC1</b> "PDEC1ChoixProchSpecialite"			
<b>Si je devais choisir quelle spécialité après la formation que je suis en train de suivre (Une ou plusieurs réponses sont possibles)</b>			
D01-	j'en retiendrais une rapidement et j'en changerais en cas de besoin.	CREC	Si cochée alors +0 <sup>371</sup>
D02-	j'essaierais d'apprécier celle où je me sentirais le plus à l'aise.	ASSA	Si cochée alors +1
D03-	je me conformerais aux conseils des formateurs.	SCF	Si cochée alors +1
D04-	je réfléchirais longuement pour préciser laquelle serait la plus utile à mon avenir.	LRSU	Si cochée alors +1
<b>PDEC2</b> "PDEC2ChoixEntrepriseStage"			
<b>Si je devais choisir entre deux entreprises pour faire un stage...</b>			
D05-	je suivrais les recommandations des personnes bien informées (qui connaissent au moins une de ces	SRC	Si cochée alors +1
D06-	je déterminerais avec précision laquelle me serait la plus utile.	DPU	Si cochée alors +1
D07-	je me déciderais immédiatement pour celle qui me plairait le plus.	DISP	Si cochée alors +0
D08-	je prendrais celle qui, selon moi, me correspondrait le mieux.	MCSM	Si cochée alors +0
<b>PDEC3</b> "PDEC3ChoixEtablissementEtudes"			
<b>Si je devais choisir entre deux établissements pour continuer mes études...</b>			
D09-	je calculerais précisément tous les avantages de ces établissements.	CAE	Si cochée alors +1
D10-	j'irais dans l'établissement le plus proche de chez moi.	PEC	Si cochée alors +0
D11-	j'estimerais globalement quel établissement serait le mieux pour moi.	EGEM	Si cochée alors +1
D12-	je me conformerais à l'avis de gens qui connaissent bien ces établissements.	SAC	Si cochée alors +1

<sup>371</sup> Au contraire, si l'apprenant enquêté n'a pas coché cette réponse, alors il aura +1 dans son score corrigé.



<b>PDEC4</b> "PDEC4ChoixMetier"		<b>Si je devais choisir entre deux métiers qui me plaisent autant l'un que l'autre</b>	
D13-	j'évaluerais lequel des deux correspond le plus à ma personnalité.	CMP	Si cochée alors +1
D14-	je suivrais les conseils de personnes qui exercent ces métiers.	SCEM	Si cochée alors +1
D15-	je chercherais à analyser précisément quel métier pourrait m'apporter ce que je	APAM	Si cochée alors +1
D16-	je ferais confiance à mon impression du moment pour en décider.	CIMM	Si cochée alors +0

## Annexe 18 : Fiabilité du test relatif à la prise de décision

**Echelle : Mesure de la prise de décision basée sur les variables : CorrectPDEC1, CorrectPDEC2, CorrectPDEC3 et CorrectPDEC4**

### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	506	100,0
	Exclue <sup>a</sup>	0	,0
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,745	,748	4

### Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
CorrectPDEC1	2,31	1,182	506
CorrectPDEC2	2,00	1,016	506
CorrectPDEC3	2,18	1,197	506
CorrectPDEC4	2,21	1,133	506

### Statistiques d'échelle (variable « TOTpriseDecision »)

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
8,69	11,654	3,414	4

### Matrice de corrélation inter-éléments

	CorrectPDEC1	CorrectPDEC2	CorrectPDEC3	CorrectPDEC4
CorrectPDEC1	1,000	,372	,348	,310
CorrectPDEC2	,372	1,000	,507	,492
CorrectPDEC3	,348	,507	1,000	,529
CorrectPDEC4	,310	,492	,529	1,000

### Statistiques récapitulatives d'éléments

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,173	1,998	2,308	,310	1,155	,017	4
Variance des éléments	1,286	1,032	1,432	,401	1,388	,033	4
Corrélations inter-éléments	,426	,310	,529	,218	1,704	,008	4

### Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
CorrectPDEC1	6,39	7,548	,417	,179	,755
CorrectPDEC2	6,70	7,365	,591	,355	,662
CorrectPDEC3	6,52	6,571	,595	,375	,652
CorrectPDEC4	6,48	6,971	,568	,353	,669

## Annexe 19 : Caractéristiques statistiques de la variable « confiance »

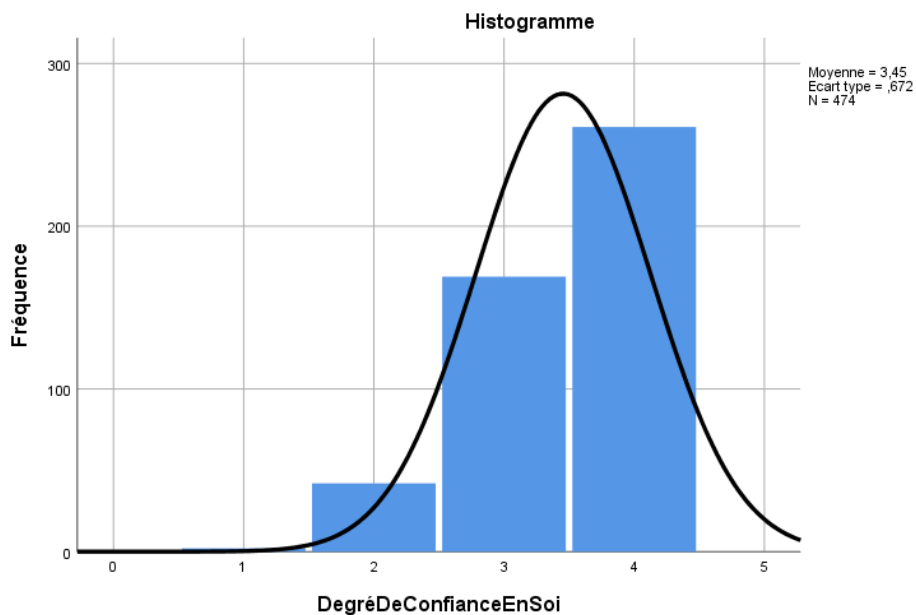
### Fréquences

#### Statistiques

DegréDeConfianceEnSoi		
N	Valide	474
	Manquant	32
Moyenne		3,45
Médiane		4,00
Mode		4
Ecart type		,672
Asymétrie		-,922
Erreur standard d'asymétrie		,112
Kurtosis		,033
Erreur standard de Kurtosis		,224

### Validité et répartition des effectifs par rapport au degré de confiance

		DegréDeConfianceEnSoi			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	,4	,4	,4
	2	42	8,3	8,9	9,3
	3	169	33,4	35,7	44,9
	4	261	51,6	55,1	100,0
	Total	474	93,7	100,0	
Manquant	Système	32	6,3		
Total		506	100,0		



## Annexe 20 : Tableaux croisés portant sur la confiance en soi

### 1- Tableaux croisés : corrélation d'un couple de variables parmi les familles (de C.1a à C.1e et de D.7a à D.7e)

**Exemple :**

**Corrélation entre la variable « C.1aTempsCumuleActiviteProfileRemunereeAvantInscriAuCFP » et la variable « C.1dQualifTâchesCorrespondantActiviteProfileRemuneree »**

#### Récapitulatif de traitement des observations

	Valide		Observations Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
C.1aTempsCumuleActiviteProfileRemunereeAvantInscriAuCFP *	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%
C.1dQualifTâchesCorrespondantActiviteProfileRemuneree						

#### Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	903,903 <sup>a</sup>	403	<b>,000</b>
Rapport de vraisemblance	534,596	403	,000
N d'observations valides	506		

a. 413 cellules (92,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

**Tableau croisé C.1aTempsCumuleActiviteProfileRemunereeAvantInscriAuCFP \***  
**C.1dQualifTâchesCorrespondantActiviteProfileRemuneree**

Effectif

	C.1aTempsCumuleActiviteProfileRemunereeAvantInscriAuCFP					Total
	ENTRE1ET2A	ENTRE1ET2A et JAMAIEAPR	ENTRE1ET2A et QQSJOURS	JAMAIEAPR	JAMAIEAPR	
NR	2	0	0	0	0	80
NA	0	0	0	3	7	
ATTOSUP et ATNONRELMIE	0	0	0	0	61	
ATTOSUP et ATCADSUP	0	0	2	0	2	
ATTOSUP	0	0	0	1	0	
ATTCOUALIF et ATTOSUP	0	0	0	0	13	
ATTCOUALIF et ATNONRELMIE	0	0	0	0	0	
ATTCOUALIF et ATTOSUP	0	0	0	0	0	
ATNONRELMIE	4	0	0	0	5	
ATEXQUALIF , ATTOSUP et ATCADSUP	5	0	0	0	2	
ATEXQUALIF	4	0	0	0	5	
ATEXQUALIF , ATCADSUP et ATNONRELMIE	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF , ATTCOUALIF , ATTOSUP , ATCADSUP et ATNONRELMIE	0	0	0	0	1	
ATEXQUALIF , ATCADSUP et ATNONRELMIE	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF et ATTOSUP	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF et ATCADSUP	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF et ATTOSUP	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF et ATCADSUP	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF et ATCADSUP	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF et ATTOSUP	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF et ATCADSUP	0	0	0	0	0	
ATEXQUALIF	28	1	0	0	21	
ATEXELEM et ATTOSUP	0	0	0	0	0	
ATEXELEM et ATNONRELMIE	0	0	0	0	0	
ATEXELEM et ATEXQUALIF	0	0	0	0	0	
ATEXELEM , ATTCOUALIF et ATNONRELMIE	1	0	0	0	0	
ATEXELEM et ATTOSUP	1	0	0	0	0	
ATEXELEM et ATNONRELMIE	0	0	0	0	0	
ATEXELEM et ATEXQUALIF	1	0	0	0	0	
ATEXELEM	20	0	0	0	1	
ATCADSUP et ATNONRELMIE	0	0	0	0	1	
ATCADSUP	8	0	0	0	4	

M1ANP1MOIS	9	0	22	0	0	0	0	1	0	0	15	1	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0	2	4	0	0	1	3	1	0	0	7	72
NA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	7
NR	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	37	46
PLUS2ANS	8	0	21	0	1	0	0	0	1	1	29	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	3	8	1	0	1	5	1	1	1	5	90
PLUS2ANS et M1ANP1MOIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
PLUS2ANS et QQSJOURS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PLUS2ANS, ENTRETIEN et M1ANP1MOIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PLUS2ANS, M1ANP1MOIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
QQSJOURS	7	0	18	1	0	0	0	0	0	0	17	0	2	1	0	0	5	1	1	0	0	1	2	3	0	1	0	11	1	0	0	8	80
Total	36	1	84	2	1	1	1	1	1	1	117	1	4	1	3	1	11	4	1	1	1	1	14	24	1	1	2	44	8	1	70	66	506

**2- Tableaux croisés : corrélation entre la variable « confiance » et les variables de la famille (de C.1a à C.1e)**

**Exemple 1 :**

**Corrélation entre « ConfianceEnSoi » et « C.1cQualifMetiersCorrespondantActiviteProfileRemuneree »**

**Récapitulatif de traitement des observations**

	Valide		Observations Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
ConfianceEnSoi * C.1cQualifMetiersCorrespondantActiviteProfileRemuneree	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%
ConfianceEnSoi * C.1dQualifTâchesCorrespondantActiviteProfileRemuneree	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%
ConfianceEnSoi * C.1eTypeEmployeurCorrespondantActiviteProfileRemuneree	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%

**Tests du khi-carré**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	92,410 <sup>a</sup>	124	<b>,985</b>
Rapport de vraisemblance	82,439	124	,998
N d'observations valides	506		

a. 140 cellules (87,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.





**Exemple 2 :****Corrélation entre « ConfianceEnSoi » et « D.7bFrequenceLectureRapportsArticlesDsFormActuelle »****Tableau croisé**

Effectif

		D.7bFrequenceLectureRapportsArticlesDsFormActuelle					Total
		CHQJOUR	JAMAIS	NR	QQFM	QQFS	
ConfianceEnSoi	NR	3	4	10	7	8	32
	PCONF	26	17	16	45	67	171
	PDTCONF	0	2	0	0	0	2
	PPCONF	6	7	5	8	15	41
	TAFCONF	49	31	36	48	96	260
Total		84	61	67	108	186	506

**Tests du khi-carré**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	48,162 <sup>a</sup>	20	<b>,000</b>
Rapport de vraisemblance	31,108	20	,054
N d'observations valides	506		

a. 13 cellules (43,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

**Exemple 3 :****Corrélation entre « ConfianceEnSoi » et****« D.7dFrequenceLectureSchemasDiagrammesDsFormActuelle »****Tableau croisé**

Effectif

		D.7dFrequenceLectureSchemasDiagrammesDsFormActuelle					Total
		CHQJOUR	JAMAIS	NR	QQFM	QQFS	
ConfianceEnSoi	NR	4	5	9	3	11	32
	PCONF	31	27	12	39	62	171
	PDTCONF	1	1	0	0	0	2
	PPCONF	7	4	6	5	19	41
	TAFCONF	54	29	30	34	113	260
Total		97	66	57	81	205	506

**Tests du khi-carré**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	43,922 <sup>a</sup>	20	<b>,002</b>
Rapport de vraisemblance	32,635	20	,037
N d'observations valides	506		

a. 13 cellules (43,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,00.

## Annexe 21 : Barème empirique des scores relatifs aux compétences numériques

Dimension	Variables/ items	Modalité 1 notée 4	Modalité 2 notée 3	Modalité 3 notée 2	Modalité 4 notée 1
<b>Engagement pour apprendre et Savoir-faire</b>	E.4	Enormément	Quelques peu	Très peu	Pas du tout
	A.16	Cette année-là	L'année dernière	Il y a deux ans	Je n'ai jamais reçue une telle formation
<b>Recherche de l'information</b>	B.1c	Beaucoup	Quelques	Peu	Aucune
	D.1	4 appareils	3 ou 2 appareils	1 seul appareil	Aucun appareil
	D.3	6 ou 5 moteurs	4 ou 3 moteurs	2 ou 1 moteurs	Aucun moteur
<b>Utilisation de l'information</b>	D.2a	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
	D.2b	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
	D.2c	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
	D.2d	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
	D.2e	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais

La variable résultante appelée « TOTestimationCompNum » sera notée sur un total de 40 points. **Si l'apprenant enquêté obtient un score situé entre 20 et 27 alors nous estimons qu'il a des capacités moyennes pour apprendre, rechercher, utiliser et s'appropriier les compétences numériques.** À partir de 28 points, nous estimons qu'il a au moins de bonnes capacités. Pour les scores qui sont strictement inférieurs à 20, nous estimons que ses capacités sont faibles.

Avant d'utiliser ce test et interpréter les résultats qui en découlent, nous avons fait appel au coefficient Alpha de Cronbach pour évaluer la fiabilité du test.

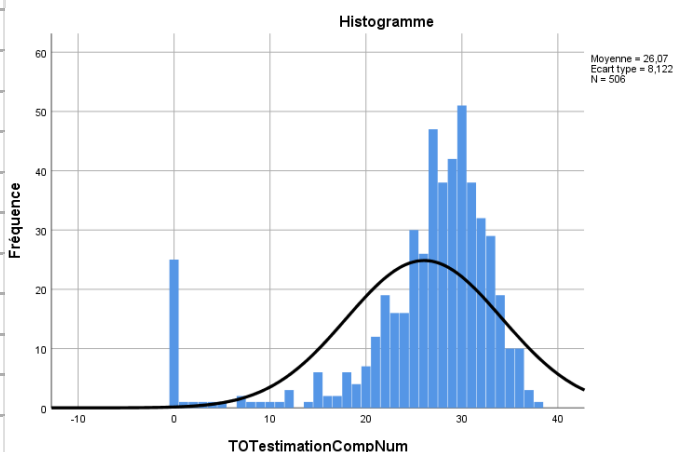
## Annexe 22 : États de sortie SPSS pour les compétences numériques

### 1- Analyse statistique descriptive de la variable « TOTestimationCompNum »

TOTestimationCompNum				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
0	25	4,9	4,9	4,9
1	1	,2	,2	5,1
2	1	,2	,2	5,3
3	1	,2	,2	5,5
4	1	,2	,2	5,7
5	1	,2	,2	5,9
7	2	,4	,4	6,3
8	1	,2	,2	6,5
9	1	,2	,2	6,7
10	1	,2	,2	6,9
11	1	,2	,2	7,1
12	3	,6	,6	7,7
14	1	,2	,2	7,9
15	6	1,2	1,2	9,1
16	2	,4	,4	9,5
17	2	,4	,4	9,9
18	6	1,2	1,2	11,1
19	4	,8	,8	11,9
20	7	1,4	1,4	13,2
21	12	2,4	2,4	15,6
22	19	3,8	3,8	19,4
23	16	3,2	3,2	22,5
24	16	3,2	3,2	25,7
25	30	5,9	5,9	31,6
26	26	5,1	5,1	36,8
27	47	9,3	9,3	46,0
28	38	7,5	7,5	53,6
29	42	8,3	8,3	61,9
30	51	10,1	10,1	71,9
31	38	7,5	7,5	79,4
32	32	6,3	6,3	85,8
33	29	5,7	5,7	91,5
34	19	3,8	3,8	95,3
35	10	2,0	2,0	97,2
36	10	2,0	2,0	99,2
37	3	,6	,6	99,8
38	1	,2	,2	100,0
Total	506	100,0	100,0	

Valide

Statistiques		
TOTestimationCompNum		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		26,07
Médiane		28,00
Mode		30
Ecart type		8,122
Variance		65,964



## 2- Étude de la relation entre les variables relatives aux différents scores et la variable résultante « TOTestimationCompNum »

Exemple 1 : Relation entre la variable « ScoreFanterieureTIC » et « TOTestimationCompNum »

Récapitulatif de traitement des observations							
	ScoreFanterieureTIC	Observations					
		Valide		Manquant		Total	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
TOTestimationCompNum	0	70	100,0%	0	0,0%	70	100,0%
	1	255	100,0%	0	0,0%	255	100,0%
	2	45	100,0%	0	0,0%	45	100,0%
	3	70	100,0%	0	0,0%	70	100,0%
	4	66	100,0%	0	0,0%	66	100,0%

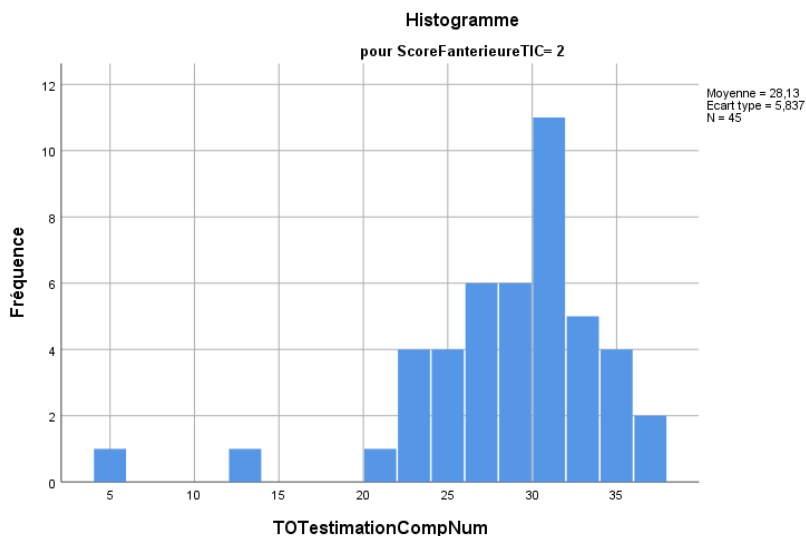
### Descriptives

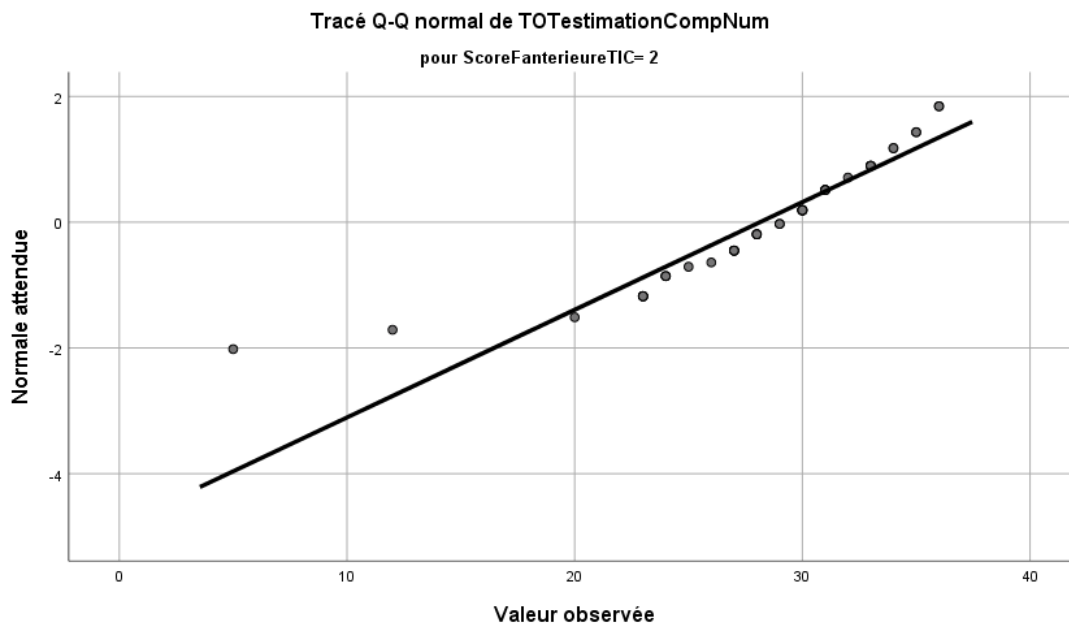
ScoreFanterieureTIC		Statistiques	Erreur standard	
TOTestimationCompNum	0	Moyenne	16,00	1,632
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	12,74	
		Borne supérieure	19,26	
	Moyenne tronquée à 5 %	15,95		
	Médiane	22,00		
	Variance	186,493		
	Ecart type	13,656		
	Minimum	0		
	Maximum	34		
	Plage	34		
	Plage interquartile	29		
	Asymétrie	-,175	,287	
	Kurtosis	-1,832	,566	
	1	Moyenne	27,11	,291
Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Borne inférieure	26,54	
		Borne supérieure	27,69	
Moyenne tronquée à 5 %		27,39		
Médiane		28,00		
Variance		21,637		
Ecart type		4,652		
Minimum		1		
Maximum		37		
Plage		36		
Plage interquartile		5		
Asymétrie		-1,351	,153	
Kurtosis		4,388	,304	
2		Moyenne	28,13	,870
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	26,38	
		Borne supérieure	29,89	
	Moyenne tronquée à 5 %	28,72		
	Médiane	29,00		
	Variance	34,073		
	Ecart type	5,837		
	Minimum	5		
	Maximum	36		
	Plage	31		
	Plage interquartile	6		
	Asymétrie	-1,820	,354	

3	Kurtosis		5,303	,695	
	Moyenne		28,59	,627	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure		27,34	
		Borne supérieure		29,84	
	Moyenne tronquée à 5 %		28,87		
	Médiane		29,00		
	Variance		27,493		
	Ecart type		5,243		
	Minimum		15		
	Maximum		38		
	Plage		23		
	Plage interquartile		7		
	Asymétrie		-,841	,287	
	Kurtosis		,369	,566	
4	Moyenne		28,62	,852	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure		26,92	
		Borne supérieure		30,32	
	Moyenne tronquée à 5 %		29,29		
	Médiane		31,00		
	Variance		47,870		
	Ecart type		6,919		
	Minimum		7		
	Maximum		37		
	Plage		30		
	Plage interquartile		7		
	Asymétrie		-1,496	,295	
	Kurtosis		2,040	,582	

Tests de normalité							
	ScoreFanterieureTIC	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
TOTestimationCompNum	0	,236	70	,000	,781	70	,000
	1	,126	255	,000	,924	255	,000
	2	,156	45	,007	,857	45	,000
	3	,117	70	,018	,939	70	,002
	4	,173	66	,000	,854	66	,000

a. Correction de signification de Lilliefors





**Exemple 2 : Relation entre la variable « EffetTICEmployabilité » et « TOTestimationCompNum »**

**Récapitulatif de traitement des observations**

	EffetTICEmployabilité	Valide		Observations Manquant		N	Total Pourcentage
		N	Pourcentage	N	Pourcentage		
TOTestimationCompNum	0	34	100,0%	0	0,0%	34	100,0%
	1	79	100,0%	0	0,0%	79	100,0%
	2	66	100,0%	0	0,0%	66	100,0%
	3	157	100,0%	0	0,0%	157	100,0%
	4	170	100,0%	0	0,0%	170	100,0%

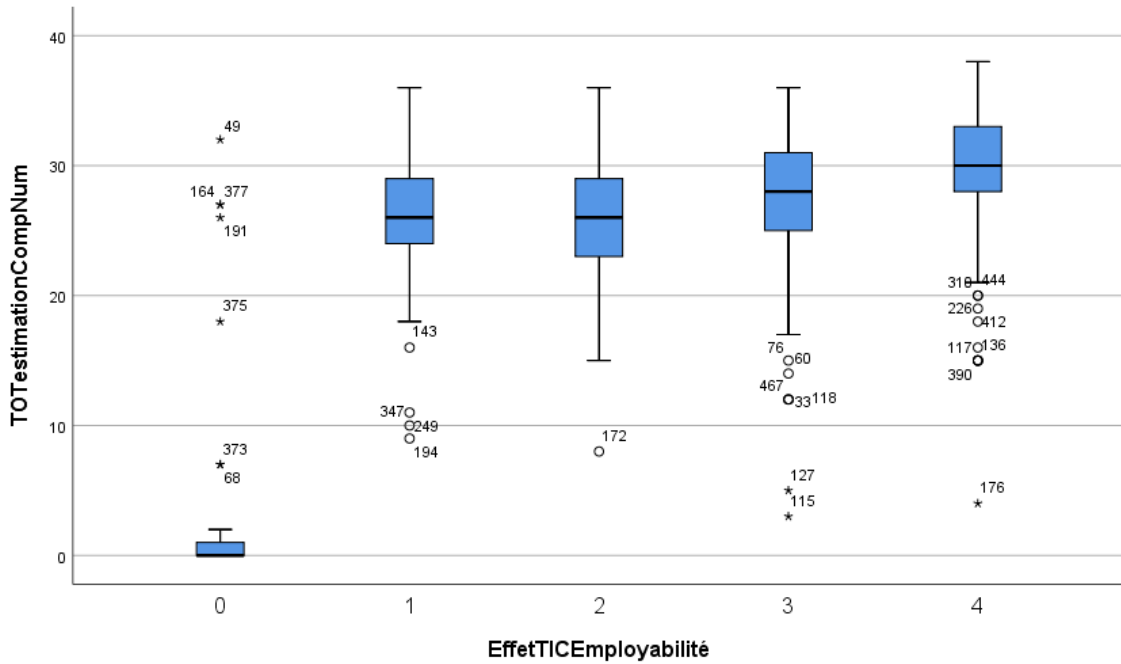
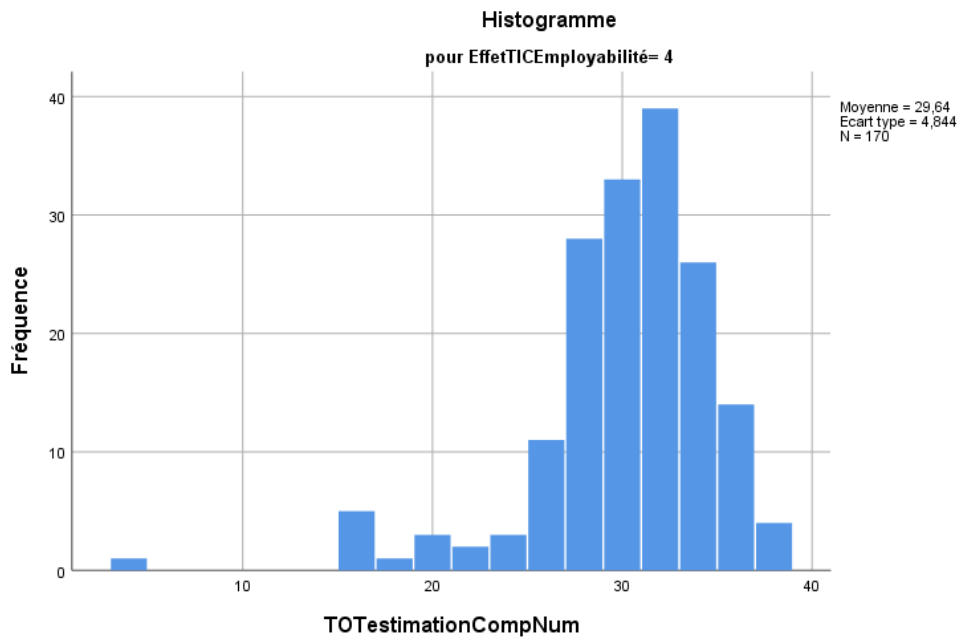
**Descriptives**

EffetTICEmployabilité		Statistiques	Erreur standard	
TOTestimationCompNum	Moyenne	4,32	1,621	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,02	
		Borne supérieure	7,62	
	Moyenne tronquée à 5 %	3,14		
	Médiane	,00		
	Variance	89,377		
	Ecart type	9,454		
	Minimum	0		
	Maximum	32		
	Plage	32		
	Plage interquartile	1		
	Asymétrie	2,105	,403	
	Kurtosis	2,988	,788	
	1	Moyenne	25,89	,548
Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Borne inférieure	24,80	
		Borne supérieure	26,98	
Moyenne tronquée à 5 %		26,26		
Médiane		26,00		
Variance	23,692			

	Ecart type		4,867	
	Minimum		9	
	Maximum		36	
	Plage		27	
	Plage interquartile		5	
	Asymétrie		-1,319	,271
	Kurtosis		2,817	,535
2	Moyenne		25,76	,562
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	24,64	
		Borne supérieure	26,88	
	Moyenne tronquée à 5 %		25,94	
	Médiane		26,00	
	Variance		20,833	
	Ecart type		4,564	
	Minimum		8	
	Maximum		36	
	Plage		28	
	Plage interquartile		6	
	Asymétrie		-,836	,295
	Kurtosis		2,761	,582
3	Moyenne		27,13	,441
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	26,26	
		Borne supérieure	28,01	
	Moyenne tronquée à 5 %		27,61	
	Médiane		28,00	
	Variance		30,565	
	Ecart type		5,529	
	Minimum		3	
	Maximum		36	
	Plage		33	
	Plage interquartile		7	
	Asymétrie		-1,456	,194
	Kurtosis		3,350	,385
4	Moyenne		29,64	,372
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	28,90	
		Borne supérieure	30,37	
	Moyenne tronquée à 5 %		30,07	
	Médiane		30,00	
	Variance		23,464	
	Ecart type		4,844	
	Minimum		4	
	Maximum		38	
	Plage		34	
	Plage interquartile		5	
	Asymétrie		-1,756	,186
	Kurtosis		5,359	,370

Tests de normalité							
	EffetTICEmployabilité	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
TOTestimationCompNum	0	,412	34	,000	,516	34	,000
	1	,137	79	,001	,905	79	,000
	2	,107	66	,057	,951	66	,011
	3	,142	157	,000	,898	157	,000
	4	,142	170	,000	,871	170	,000

a. Correction de signification de Lilliefors





## Annexe 23 : Fiabilité du test relatif aux compétences numériques

**Echelle : Mesure de des compétences numériques basée sur les variables : ScoreFanterieureTIC, QuantiteInternetRS, ScoreMateriels, ScoreEmails, ScoreWord, ScoreExcel, ScoreInternet, ScoreChat, ScoreMoteurs et EffetTICEmployabilité**

### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	506	100,0
	Exclue <sup>a</sup>	0	,0
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,859	,863	10

### Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
ScoreFanterieureTIC	1,62	1,255	506
QuantiteInternetRS	3,33	1,240	506
ScoreMateriels	2,55	1,020	506
ScoreEmails	2,62	1,335	506
ScoreWord	2,19	1,220	506
ScoreExcel	1,94	1,233	506
ScoreInternet	3,23	1,288	506
ScoreChat	3,12	1,390	506
ScoreMoteurs	2,77	,914	506
EffetTICEmployabilité	2,69	1,266	506

### Statistiques récapitulatives d'éléments

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,607	1,619	3,330	1,711	2,057	,311	10
Variance des éléments	1,498	,836	1,933	1,098	2,314	,107	10

### Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
26,07	65,964	8,122	10

### Matrice de corrélation inter-éléments

	ScoreFanterieureTIC	QuantiteInternetRS	ScoreMateriels	ScoreEmails	ScoreWord	ScoreExcel	ScoreInternet	ScoreChat	ScoreMoteurs	EffetTICEmployabilité
ScoreFanterieureTIC	1,000	,086	,032	,148	,170	,169	,067	,114	,158	,170
QuantiteInternetRS	,086	1,000	,552	,463	,367	,281	,639	,570	,625	,325
ScoreMateriels	,032	,552	1,000	,394	,387	,299	,553	,504	,645	,287
ScoreEmails	,148	,463	,394	1,000	,579	,510	,535	,499	,446	,311
ScoreWord	,170	,367	,387	,579	1,000	,656	,540	,462	,402	,275
ScoreExcel	,169	,281	,299	,510	,656	1,000	,405	,361	,312	,305
ScoreInternet	,067	,639	,553	,535	,540	,405	1,000	,640	,591	,348
ScoreChat	,114	,570	,504	,499	,462	,361	,640	1,000	,535	,326
ScoreMoteurs	,158	,625	,645	,446	,402	,312	,591	,535	1,000	,316
EffetTICEmployabilité	,170	,325	,287	,311	,275	,305	,348	,326	,316	1,000

## Annexe 24 : Analyse factorielle : Résultats de l'ACP

(avec un nombre de facteurs fixé à 2 puis à 3) portant sur les compétences numériques

### ACP avec un nombre de facteurs fixé à 2

#### Qualités de représentation

	ScoreFanterieureTIC	QuantiteInternetRS	ScoreMateriels	ScoreEmails	ScoreWord	ScoreExcel	ScoreInternet	ScoreChat	ScoreMoteurs	EffetTICEmployabilité
Initiales	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Extraction	,329	,690	,647	,595	,689	,683	,707	,613	,672	,280

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

#### Matrice de corrélation

	ScoreFanterieureTIC	QuantiteInternetRS	ScoreMateriels	ScoreEmails	ScoreWord	ScoreExcel	ScoreInternet	ScoreChat	ScoreMoteurs	EffetTICEmployabilité
ScoreFanterieureTIC	1,000	,086	,032	,148	,170	,169	,067	,114	,158	,170
QuantiteInternetRS	,086	1,000	,552	,463	,367	,281	,639	,570	,625	,325
ScoreMateriels	,032	,552	1,000	,394	,387	,299	,553	,504	,645	,287
ScoreEmails	,148	,463	,394	1,000	,579	,510	,535	,499	,446	,311
ScoreWord	,170	,367	,387	,579	1,000	,656	,540	,462	,402	,275
ScoreExcel	,169	,281	,299	,510	,656	1,000	,405	,361	,312	,305
ScoreInternet	,067	,639	,553	,535	,540	,405	1,000	,640	,591	,348
ScoreChat	,114	,570	,504	,499	,462	,361	,640	1,000	,535	,326
ScoreMoteurs	,158	,625	,645	,446	,402	,312	,591	,535	1,000	,316
EffetTICEmployabilité	,170	,325	,287	,311	,275	,305	,348	,326	,316	1,000

#### Variance totale expliquée

Composant	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la	% cumulé	Total	% de la	% cumulé	Total	% de la	% cumulé
		variance						variance	
1	4,706	47,061	47,061	4,706	47,061	47,061	3,729	37,285	37,285
2	1,197	11,974	59,036	1,197	11,974	59,036	2,175	21,750	59,036
3	,952	9,516	68,551						
4	,758	7,584	76,135						
5	,561	5,607	81,742						
6	,456	4,560	86,302						
7	,406	4,056	90,358						
8	,352	3,520	93,879						
9	,323	3,234	97,113						
10	,289	2,887	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
ScoreInternet	,824	-,166
ScoreChat	,769	-,147
ScoreMoteurs	,767	-,288
QuantiteInternetRS	,757	-,342
ScoreEmails	,736	,231
ScoreWord	,722	,410
ScoreMateriels	,719	-,360
ScoreExcel	,625	,541
EffetTICEmployabilité	,509	,144
ScoreFanterieureTIC	,209	,534

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 2 composantes extraites.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
QuantiteInternetRS	,823	,109
ScoreMoteurs	,804	,160
ScoreMateriels	,801	,074
ScoreInternet	,788	,294
ScoreChat	,731	,281
ScoreExcel	,246	,789
ScoreWord	,397	,729
ScoreEmails	,503	,585
ScoreFanterieureTIC	-,104	,564
EffetTICEmployabilité	,356	,391

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.  
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 3 itérations.

Matrice de transformation des composantes		
Composante	1	2
1	,849	,528
2	-,528	,849

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.  
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

### ACP avec un nombre de facteurs fixé à 3

#### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
ScoreFanterieureTIC	1,000	,879
QuantiteInternetRS	1,000	,706
ScoreMateriels	1,000	,649
ScoreEmails	1,000	,630
ScoreWord	1,000	,784
ScoreExcel	1,000	,780
ScoreInternet	1,000	,712
ScoreChat	1,000	,613
ScoreMoteurs	1,000	,710
EffetTICEmployabilité	1,000	,391

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

#### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante		
	1	2	3
ScoreInternet	,824	-,166	-,072
ScoreChat	,769	-,147	,013
ScoreMoteurs	,767	-,288	,197
QuantiteInternetRS	,757	-,342	,128
ScoreEmails	,736	,231	-,188
ScoreWord	,722	,410	-,308
ScoreMateriels	,719	-,360	,044
ScoreExcel	,625	,541	-,312
EffetTICEmployabilité	,509	,144	,334
ScoreFanterieureTIC	,209	,534	,742

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 3 composantes extraites.

Composante	Variance totale expliquée								
	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4,706	47,061	47,061	4,706	47,061	47,061	3,381	33,812	33,812
2	1,197	11,974	59,036	1,197	11,974	59,036	2,314	23,140	56,951
3	,952	9,516	68,551	,952	9,516	68,551	1,160	11,600	68,551
4	,758	7,584	76,135						
5	,561	5,607	81,742						
6	,456	4,560	86,302						
7	,406	4,056	90,358						
8	,352	3,520	93,879						
9	,323	3,234	97,113						
10	,289	2,887	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante		
	1	2	3
QuantiteInternetRS	,821	,158	,085
ScoreMoteurs	,809	,162	,172
ScoreMateriels	,788	,168	-,002
ScoreInternet	,737	,410	,019
ScoreChat	,696	,347	,088
ScoreExcel	,123	,865	,133
ScoreWord	,278	,836	,090
ScoreEmails	,414	,670	,103
ScoreFanterieureTIC	-,025	,077	,934
EffetTICEmployabilité	,373	,215	,453

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 4 itérations.

### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2	3
1	,790	,580	,197
2	-,590	,632	,503
3	,167	-,514	,841

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

## Annexe 25 : Tableau des 53 (Tab. VIII.25) variables et états de sortie SPSS pour la littératie

### 1- Liste des variables relatives à la littératie (y compris la numératie et le calcul mathématique de base)

N°	Variable/Item
1	A.5aComprehensionArabeParle
2	A.5bCapaciteParlerArabe
3	A.5cCapaciteLireArabe
4	A.5dCapaciteEcrireArabe
5	A.6aComprehensionFrançaisParle
6	A.6bCapaciteParlerFrançais
7	A.6cCapaciteLireFrançais
8	A.6dcapaciteEcrireFrançais
9	A.7aComprehensionAnglaisParle
10	A.7bCapaciteParlerAnglais
11	A.7cCapaciteLireAnglais
12	A.7dCapaciteEcrireAnglais
13	A.8aJugemtDifficsComprehensionConversationFrançais
14	A.8bJugemtDifficsComprehensionFilmsFrançais
15	A.8cJugemtDifficsComprehConversTelephoneFrançais
16	A.9aJugemtDifficsComprehensionConversationAnglais
17	A.9bJugementDifficsComprehensionFilmsAnglais
18	A.9cJugemtDifficComprehConversTelephoneAnglais
19	A.10aJugemtDifficsComprehensionEcritsFrBillets
20	A.10bJugemtDifficsComprehensionEcritsFrMedicaments
21	A.10cJugemtDifficsComprehensionEcritsFrDictionnaire
22	A.11JugemtDifficsFormulaireFrançais
23	A.12aJugemtDifficsComprehensionEcritsAngBillets
24	A.12bJugemtDifficsComprehensionEcritsAngMedicaments
25	A.12cJugemtDifficsComprehensionEcritsAngDictionnaire
26	A.13JugemtDifficsFormulairesAnglais
27	A.15PeriodeFormLanguesAvantFormationActuelle
28	B.1aRéceptionQuantiteInfoJournaux
29	B.1bReceptionQuantiteInfoRevuesMagazines
30	B.1dReceptionQuantiteInfoRadioTelevision
31	B.1eReceptionQuantiteInfoLivresBrochures
32	B.1fReceptionQuantiteInfoMembresFamilleAmis
33	B.2FrequenceParticipationAssociativeMaintenantOUplus 2 ans
34	B.3FrequenceUtilisationServicesBibliothequeAuCFPouAilleurs
35	D.4aFrequenceLectureJournauxArabe
36	D.4bFrequenceLectureRevuesMagazinesArabe
37	D.4cFrequenceLectureLivresBrochuresArabe
38	D.4dFrequenceLectureLettresCorrespondancesArabe
39	D.5aFrequenceLectureJournauxFrançais
40	D.5bFrequenceLectureRevuesMagazinesFrançais
41	D.5cFrequenceLectureLivresBrochuresFrançais
42	D.5dFrequenceLectureLettresCorrespondancesFrançais
43	D.6aFrequenceLectureJournauxAnglais
44	D.6bFrequenceLectureRevuesMagazinesAnglais
45	D.6cFrequenceLectureLivresBrochuresAnglais

46	D.6dFrequenceLectureLettresCorrespondancesAnglais
47	D.8aEvalAideMembresFamilleAmisDsRenseignementFormulaires
48	D.8bEvalAideMembresFamilleAmisDsLectureExplicationArticlPresse
49	D.8cEvalAideMembresFamilleAmisRedactionNotesLettresEmails
50	D.8dEvalAideMembresFamilleAmisDsCalculsBase
51	E.1AutoevalAptitudeLectureEffetSurChancesAvoirEmploi
52	E.2AutoevalAptitudeEcritureEffetSurChancesAvoirEmploi
53	E.3AutoevalAptitudeMathBaseEffetSurChancesAvoirEmploi
	<b>TOTestimationLitteratie</b>

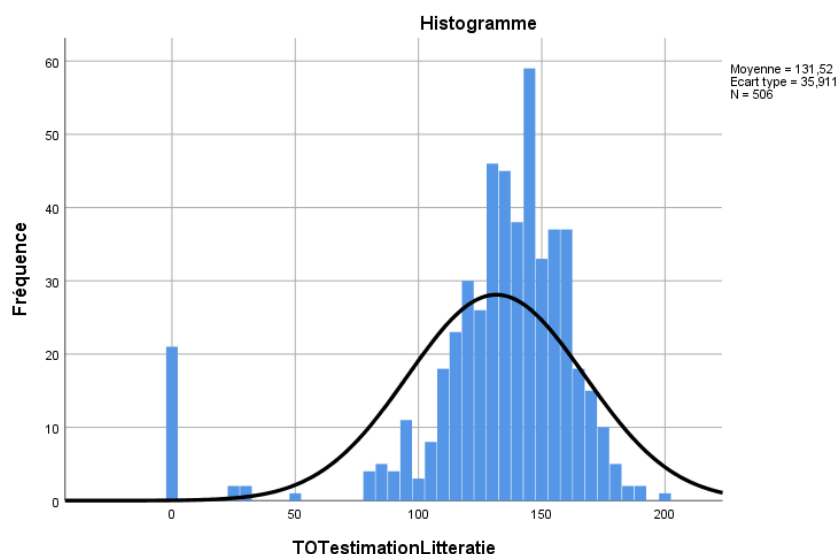
**Tableau VIII.25 : liste des variables définissant la littératie.**

**2- Fréquences pour la variable résultante « TOTestimationLitteratie »**

TOTestimationLitteratie		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	21	4,2	4,2	4,2
	23	1	,2	,2	4,3
	27	1	,2	,2	4,5
	28	1	,2	,2	4,7
	29	1	,2	,2	4,9
	50	1	,2	,2	5,1
	79	2	,4	,4	5,5
	80	1	,2	,2	5,7
	81	1	,2	,2	5,9
	85	3	,6	,6	6,5
	86	1	,2	,2	6,7
	87	1	,2	,2	6,9
	88	3	,6	,6	7,5
	90	1	,2	,2	7,7
	93	1	,2	,2	7,9
	94	2	,4	,4	8,3
	95	2	,4	,4	8,7
	96	4	,8	,8	9,5
	97	2	,4	,4	9,9
	100	1	,2	,2	10,1
	102	2	,4	,4	10,5
	103	2	,4	,4	10,9
	104	1	,2	,2	11,1
	105	1	,2	,2	11,3
	106	3	,6	,6	11,9
	107	1	,2	,2	12,1
	108	2	,4	,4	12,5
	109	6	1,2	1,2	13,6
	110	1	,2	,2	13,8
	111	5	1,0	1,0	14,8
	112	4	,8	,8	15,6
	113	4	,8	,8	16,4
	114	8	1,6	1,6	18,0
	116	5	1,0	1,0	19,0
	117	6	1,2	1,2	20,2
	118	13	2,6	2,6	22,7
	119	5	1,0	1,0	23,7
	120	1	,2	,2	23,9
	121	5	1,0	1,0	24,9
	122	6	1,2	1,2	26,1
	123	7	1,4	1,4	27,5
	124	5	1,0	1,0	28,5
	125	5	1,0	1,0	29,4
	126	3	,6	,6	30,0
	127	6	1,2	1,2	31,2
	128	12	2,4	2,4	33,6
	129	8	1,6	1,6	35,2
	130	8	1,6	1,6	36,8
	131	6	1,2	1,2	37,9
	132	12	2,4	2,4	40,3
	133	6	1,2	1,2	41,5
	134	5	1,0	1,0	42,5
	135	11	2,2	2,2	44,7
	136	18	3,6	3,6	48,2
	137	5	1,0	1,0	49,2
	138	9	1,8	1,8	51,0
	139	8	1,6	1,6	52,6
	140	10	2,0	2,0	54,5
	141	5	1,0	1,0	55,5
	142	6	1,2	1,2	56,7
	143	14	2,8	2,8	59,5
	144	14	2,8	2,8	62,3
	145	10	2,0	2,0	64,2
	146	13	2,6	2,6	66,8
	147	8	1,6	1,6	68,4
	148	10	2,0	2,0	70,4
	149	7	1,4	1,4	71,7
	150	4	,8	,8	72,5
	151	5	1,0	1,0	73,5
	152	7	1,4	1,4	74,9
	153	9	1,8	1,8	76,7
	154	4	,8	,8	77,5
	155	5	1,0	1,0	78,5
	156	11	2,2	2,2	80,6
	157	8	1,6	1,6	82,2
	158	7	1,4	1,4	83,6

159	4	,8	,8	84,4
160	10	2,0	2,0	86,4
161	7	1,4	1,4	87,7
162	9	1,8	1,8	89,5
163	5	1,0	1,0	90,5
165	3	,6	,6	91,7
166	4	,8	,8	92,5
167	3	,6	,6	93,1
168	3	,6	,6	93,7
169	3	,6	,6	94,3
170	3	,6	,6	94,9
171	4	,8	,8	95,7
172	2	,4	,4	96,0

173	2	,4	,4	96,4
174	2	,4	,4	96,8
175	2	,4	,4	97,2
176	2	,4	,4	97,6
177	2	,4	,4	98,0
178	1	,2	,2	98,2
179	1	,2	,2	98,4
180	3	,6	,6	99,0
186	2	,4	,4	99,4
189	2	,4	,4	99,8
198	1	,2	,2	100,0
Total	506	100,0	100,0	



Statistiques		
TOTestimationLitteratie		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		131,52
Médiane		138,00
Mode		0
Ecart type		35,911

### 3- Exemple : relation de la variable « ScoreCompArParle » avec « TOTestimationLitteratie »

#### Récapitulatif de traitement des observations

	ScoreComprArParle	Observations					
		Valide		Manquant		Total	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
TOTestimationLitteratie	0	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%
	1	7	100,0%	0	0,0%	7	100,0%
	2	13	100,0%	0	0,0%	13	100,0%
	3	68	100,0%	0	0,0%	68	100,0%
	4	393	100,0%	0	0,0%	393	100,0%

#### Descriptives

ScoreComprArParle		Statistiques		Erreur standard
TOTestimationLitteratie	0	Moyenne		8,80
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	-,84
			Borne supérieure	18,44
		Moyenne tronquée à 5 %		5,12
		Médiane		,00
		Variance		545,833
		Ecart type		23,363
		Minimum		0

	Maximum		85	
	Plage		85	
	Plage interquartile		0	
	Asymétrie		2,800	,464
	Kurtosis		7,077	,902
1	Moyenne		117,00	6,747
	Intervalle de confiance à 95 %	Borne inférieure	100,49	
	pour la moyenne	Borne supérieure	133,51	
	Moyenne tronquée à 5 %		117,28	
	Médiane		118,00	
	Variance		318,667	
	Ecart type		17,851	
	Minimum		85	
	Maximum		144	
	Plage		59	
	Plage interquartile		15	
	Asymétrie		-,522	,794
	Kurtosis		1,897	1,587
2	Moyenne		134,46	3,544
	Intervalle de confiance à 95 %	Borne inférieure	126,74	
	pour la moyenne	Borne supérieure	142,18	
	Moyenne tronquée à 5 %		135,57	
	Médiane		137,00	
	Variance		163,269	
	Ecart type		12,778	
	Minimum		100	
	Maximum		149	
	Plage		49	
	Plage interquartile		16	
	Asymétrie		-1,707	,616
	Kurtosis		3,852	1,191
3	Moyenne		132,54	2,876
	Intervalle de confiance à 95 %	Borne inférieure	126,80	
	pour la moyenne	Borne supérieure	138,28	
	Moyenne tronquée à 5 %		133,53	
	Médiane		139,50	
	Variance		562,520	
	Ecart type		23,718	
	Minimum		80	
	Maximum		171	
	Plage		91	
	Plage interquartile		36	
	Asymétrie		-,634	,291
	Kurtosis		-,700	,574
4	Moyenne		139,31	1,124
	Intervalle de confiance à 95 %	Borne inférieure	137,10	
	pour la moyenne	Borne supérieure	141,52	
	Moyenne tronquée à 5 %		140,04	
	Médiane		140,00	
	Variance		496,368	
	Ecart type		22,279	
	Minimum		23	
	Maximum		198	
	Plage		175	
	Plage interquartile		29	
	Asymétrie		-,851	,123
	Kurtosis		3,204	,246

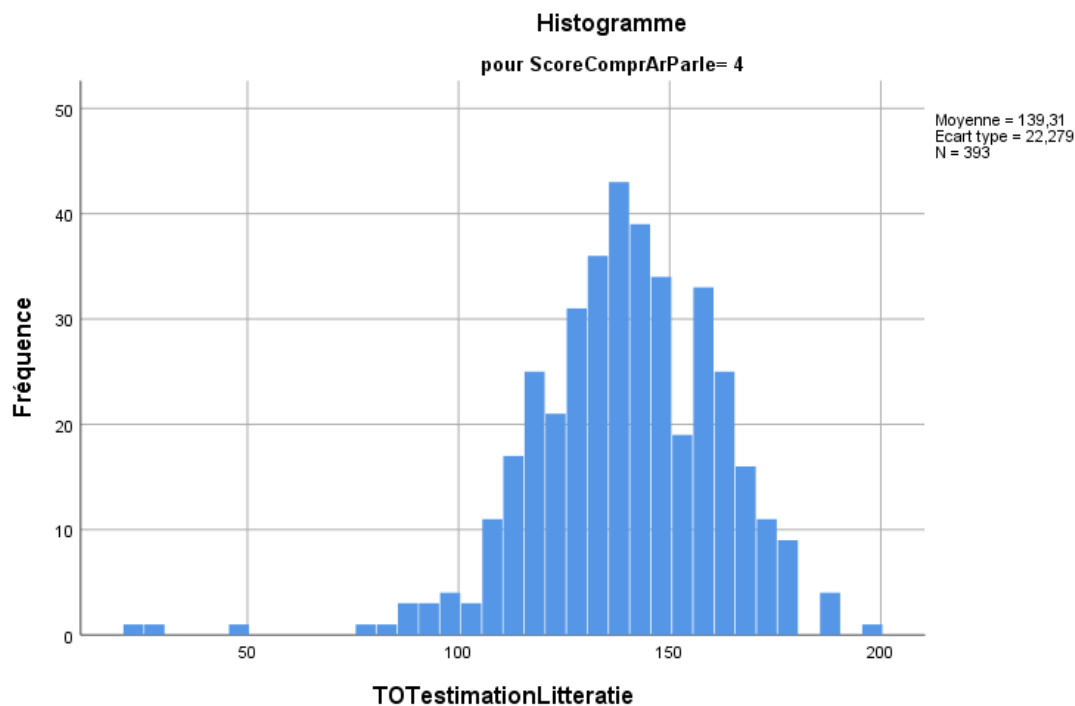


### Tests de normalité

TOTestimationLitteratie	ScoreComprArParle	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
0		,487	25	<b>,000</b>	,433	25	,000
1		,205	7	,200*	,948	7	,713
2		,194	13	,194	,855	13	<b>,033</b>
3		,141	68	<b>,002</b>	,924	68	,000
4		,056	393	<b>,004</b>	,960	393	,000

\*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors



#### 4- Fiabilité du test basé sur les 53 variables en relation avec « TOTestimationLitteratie »

Echelle : toutes les 53 variables prises en compte

##### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	505	99,8
	Exclue <sup>a</sup>	1	,2
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

##### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
<b>,963</b>	,965	53

##### Statistiques récapitulatives d'éléments

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,482	1,006	3,576	2,570	3,555	,283	53
Variance des éléments	1,342	,917	2,342	1,425	2,554	,071	53
Corrélations inter-éléments	,343	-,121	,931	1,052	-7,690	,025	53

# 1<sup>ère</sup> partie de la Matrice de corrélation inter-éléments à 53 variables

Matrice de corrélation inter-éléments (26 premières variables)

	ScoreComprArParle	ScoreCapParlerAr	ScoreCapLireAr	ScoreCapEcrireAr	ScoreComprFrParle	ScoreCapParlerFr	ScoreCapLireFr	ScoreCapEcrireFr	ScoreComprAngParle	ScoreCapParlerAng	ScoreCapLireAng	ScoreCapEcrireAng	ScoreDifficsComprehConversat	ScoreDifficsComprehFilmsFr	ScoreDifficsComprehConversTelephFr	ScoreDifficsComprehConversatAng	ScoreDifficsComprehFilmsAng	ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	ScoreDifficsComprehBilletsFr	ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	ScoreDifficsFormulaireFr	ScoreDifficsComprehBilletsAng	ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	ScoreDifficsFormulaireAng
ScoreComprArParle	1,00	,881	,899	,896	,437	,382	,417	,405	,430	,454	,416	,440	,390	,411	,372	,460	,432	,411	,538	,389	,399	,451	,459	,471	,440	,438
ScoreCapParlerAr	,881	1,00	,907	,881	,406	,380	,425	,419	,414	,449	,437	,430	,339	,383	,376	,428	,424	,373	,488	,399	,404	,433	,431	,451	,452	,438
ScoreCapLireAr	,899	,907	1,00	,931	,410	,377	,435	,419	,428	,460	,451	,452	,348	,379	,384	,453	,425	,408	,498	,391	,391	,443	,444	,456	,442	,423
ScoreCapEcrireAr	,896	,881	,931	1,00	,398	,379	,432	,450	,400	,459	,420	,451	,353	,381	,399	,452	,422	,423	,521	,382	,397	,441	,435	,460	,439	,426
ScoreComprFrParle	,437	,406	,410	,398	1,00	,769	,670	,646	,545	,525	,525	,487	,646	,641	,600	,550	,500	,482	,617	,599	,571	,629	,545	,468	,487	,489
ScoreCapParlerFr	,382	,380	,377	,379	,769	1,00	,663	,687	,455	,535	,515	,491	,596	,607	,589	,491	,454	,453	,581	,520	,541	,546	,487	,435	,447	,428
ScoreCapLireFr	,417	,425	,435	,432	,670	,663	1,00	,785	,490	,504	,575	,569	,506	,584	,540	,459	,451	,407	,613	,525	,569	,569	,480	,439	,486	,488
ScoreCapEcrireFr	,405	,419	,419	,450	,646	,687	,785	1,00	,408	,453	,525	,556	,495	,596	,506	,428	,419	,390	,593	,475	,516	,549	,458	,431	,462	,440
ScoreComprAngParle	,430	,414	,428	,400	,545	,455	,490	,408	1,00	,779	,728	,688	,428	,482	,405	,673	,673	,613	,478	,409	,438	,442	,605	,566	,602	,583
ScoreCapParlerAng	,454	,449	,460	,459	,525	,535	,504	,453	,779	1,00	,762	,735	,400	,453	,456	,698	,687	,658	,494	,423	,467	,426	,659	,625	,643	,586
ScoreCapLireAng	,416	,437	,451	,420	,525	,515	,575	,525	,728	,762	1,00	,798	,406	,470	,425	,599	,585	,571	,461	,424	,444	,446	,569	,534	,587	,542
ScoreCapEcrireAng	,440	,430	,452	,451	,487	,491	,569	,556	,688	,735	,798	1,00	,383	,433	,391	,577	,583	,553	,460	,391	,381	,414	,525	,517	,541	,517

ScoreDifficsC omprehConv ersationFr	,390	,339	,348	,353	,646	,596	,506	,495	,428	,400	,406	,383	1,00	,682	,634	,533	,461	,460	,652	,570	,579	,587	,531	,399	,456	,450
ScoreDifficsC omprehFilms Fr	,411	,383	,379	,381	,641	,607	,584	,596	,482	,453	,470	,433	,682	1,00	,715	,561	,588	,557	,647	,577	,590	,623	,536	,494	,559	,526
ScoreDifficsC omprehConv ersTelephFr	,372	,376	,384	,399	,600	,589	,540	,506	,405	,456	,425	,391	,634	,715	1,00	,587	,552	,615	,578	,597	,576	,527	,538	,491	,490	,476
ScoreDifficsC omprehConv ersationAng	,460	,428	,453	,452	,550	,491	,459	,428	,673	,698	,599	,577	,533	,561	,587	1,000	,778	,793	,533	,503	,516	,449	,703	,632	,657	,672
ScoreDifficsC omprehFilms Ang	,432	,424	,425	,422	,500	,454	,451	,419	,673	,687	,585	,583	,461	,588	,552	,778	1,00	,789	,524	,513	,498	,457	,652	,638	,637	,637
ScoreDifficsC omprehConv ersTelephone Ang	,411	,373	,408	,423	,482	,453	,407	,390	,613	,658	,571	,553	,460	,557	,615	,793	,789	1,00	,489	,475	,467	,424	,655	,609	,600	,654
ScoreDifficsC omprehBillets Fr	,538	,488	,498	,521	,617	,581	,613	,593	,478	,494	,461	,460	,652	,647	,578	,533	,524	,489	1,00	,645	,676	,677	,608	,498	,572	,529
ScoreDifficsC omprehEcrits FrMedicamen ts	,389	,399	,391	,382	,599	,520	,525	,475	,409	,423	,424	,391	,570	,577	,597	,503	,513	,475	,645	1,00	,686	,617	,503	,587	,562	,507
ScoreDifficsC omprehEcrits FrDictionnaire	,399	,404	,391	,397	,571	,541	,569	,516	,438	,467	,444	,381	,579	,590	,576	,516	,498	,467	,676	,686	1,00	,626	,584	,536	,604	,512
ScoreDifficsF ormulaireFr	,451	,433	,443	,441	,629	,546	,569	,549	,442	,426	,446	,414	,587	,623	,527	,449	,457	,424	,677	,617	,626	1,00	,559	,486	,563	,546
ScoreDifficsC omprehBillets Ang	,459	,431	,444	,435	,545	,487	,480	,458	,605	,659	,569	,525	,531	,536	,538	,703	,652	,655	,608	,503	,584	,559	1,00	,684	,692	,685
ScoreDifficsC omprehEcrits AngMedicam ents	,471	,451	,456	,460	,468	,435	,439	,431	,566	,625	,534	,517	,399	,494	,491	,632	,638	,609	,498	,587	,536	,486	,684	1,00	,736	,699

ScoreDifficsC omprehEcrits AngDictionnai re	,440	,452	,442	,439	,487	,447	,486	,462	,602	,643	,587	,541	,456	,559	,490	,657	,637	,600	,572	,562	,604	,563	,692	,736	1,00	,720
ScoreDifficsF ormulaireAng	,438	,438	,423	,426	,489	,428	,488	,440	,583	,586	,542	,517	,450	,526	,476	,672	,637	,654	,529	,507	,512	,546	,685	,699	,720	1,00
ScoreFormAn terieurLangue	,254	,266	,217	,220	,269	,267	,286	,246	,249	,292	,298	,246	,241	,285	,290	,286	,272	,288	,245	,247	,222	,221	,300	,353	,302	,284
ScoreJournau x	,264	,281	,268	,277	,298	,342	,269	,293	,226	,263	,271	,259	,290	,321	,308	,284	,262	,272	,315	,319	,347	,237	,283	,313	,321	,238
ScoreRevMag	,269	,283	,276	,282	,237	,235	,233	,220	,219	,237	,282	,256	,260	,272	,276	,258	,247	,229	,298	,288	,255	,250	,236	,267	,246	,187
ScoreRadioT elev	,487	,432	,453	,465	,370	,327	,350	,359	,328	,367	,388	,375	,328	,401	,344	,392	,343	,339	,460	,333	,355	,354	,399	,353	,343	,323
ScoreLivreBr och	,341	,311	,340	,339	,340	,364	,368	,365	,301	,315	,309	,338	,351	,370	,369	,355	,329	,353	,425	,417	,389	,368	,374	,362	,314	,304
ScoreFamille Amis	,513	,474	,482	,472	,371	,334	,336	,345	,296	,319	,278	,309	,329	,373	,329	,332	,328	,252	,441	,346	,352	,349	,380	,311	,355	,326
ScoreParticip Ass	,170	,202	,153	,152	,107	,185	,152	,151	,152	,181	,115	,147	,161	,141	,157	,191	,163	,230	,166	,177	,148	,084	,154	,212	,165	,170
ScoreBiblioth eque	,033	,063	,028	,037	,134	,186	,158	,176	,118	,111	,144	,116	,165	,216	,175	,171	,111	,192	,145	,247	,195	,120	,102	,185	,141	,141
ScoreFreqLe ctJournauxAr	,354	,350	,347	,335	,227	,264	,210	,230	,213	,244	,213	,221	,271	,259	,266	,276	,257	,246	,304	,330	,255	,265	,307	,358	,297	,297
ScoreFreqLe ctRevMagAr	,394	,411	,395	,403	,263	,278	,274	,273	,198	,234	,209	,200	,288	,284	,313	,300	,263	,252	,358	,344	,308	,263	,301	,345	,308	,295
ScoreFreqLe ctLivBroAr	,432	,425	,443	,446	,266	,286	,328	,331	,279	,332	,305	,297	,272	,313	,312	,341	,317	,306	,375	,345	,346	,343	,337	,406	,392	,362
ScoreFreqLe ctLetCorresp Ar	,416	,415	,392	,418	,215	,240	,228	,210	,212	,249	,210	,212	,221	,217	,259	,240	,273	,220	,324	,241	,267	,226	,320	,277	,295	,242
ScoreFreqLe ctJournauxFr	,226	,216	,194	,208	,334	,339	,278	,288	,189	,215	,199	,199	,369	,358	,360	,329	,286	,305	,335	,434	,332	,305	,314	,394	,311	,323
ScoreFreqLe ctRevMagFr	,256	,259	,216	,237	,318	,373	,285	,329	,255	,250	,222	,219	,396	,396	,381	,337	,304	,298	,400	,428	,353	,310	,328	,374	,336	,338
ScoreFreqLe ctLivBroFr	,268	,283	,247	,255	,364	,384	,354	,339	,275	,275	,235	,232	,416	,425	,425	,359	,366	,340	,424	,432	,392	,330	,344	,383	,344	,330

ScoreFreqLe ctLetCorresp Fr	,329	,320	,302	,314	,308	,306	,278	,294	,253	,237	,222	,217	,347	,354	,384	,309	,310	,307	,387	,364	,335	,291	,338	,327	,313	,304
ScoreFreqLe ctJournauxAng	,267	,238	,234	,235	,233	,270	,217	,248	,369	,388	,292	,284	,222	,309	,254	,384	,363	,375	,236	,253	,260	,193	,364	,401	,354	,361
ScoreFreqLe ctRevMagAng	,281	,281	,256	,258	,281	,305	,244	,289	,438	,467	,366	,374	,299	,352	,291	,478	,441	,448	,307	,336	,300	,205	,446	,477	,449	,450
ScoreFreqLe ctLivBroAng	,283	,278	,279	,265	,294	,289	,251	,274	,439	,456	,387	,370	,273	,312	,292	,459	,454	,443	,291	,336	,309	,249	,434	,495	,465	,468
ScoreFreqLe ctLetCorresp Ang	,321	,311	,304	,303	,275	,262	,208	,251	,417	,402	,364	,359	,261	,285	,276	,423	,427	,390	,276	,270	,284	,230	,410	,405	,404	,369
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsRenseign eFormulaires	,368	,318	,327	,300	,297	,220	,267	,228	,224	,179	,232	,218	,197	,223	,188	,193	,193	,119	,283	,187	,203	,256	,221	,137	,195	,187
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsArticlesPr esse	,348	,288	,324	,302	,268	,258	,300	,273	,247	,196	,246	,232	,253	,278	,223	,240	,211	,172	,345	,208	,235	,308	,275	,160	,215	,246
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsNotesEm ails	,384	,321	,333	,310	,248	,198	,243	,193	,198	,178	,238	,211	,149	,211	,161	,205	,195	,155	,263	,176	,184	,259	,195	,105	,160	,155
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsCalculsB ase	,346	,285	,292	,289	,215	,205	,240	,193	,157	,176	,185	,201	,203	,221	,184	,184	,173	,133	,300	,140	,231	,273	,231	,132	,189	,168
ScoreEffetApt itudeLectureS urChancesAv oirEmploi	,453	,427	,453	,415	,224	,248	,219	,211	,208	,221	,182	,190	,179	,257	,163	,153	,183	,140	,267	,184	,172	,236	,198	,205	,210	,170
ScoreEffetApt itudeEcriture SurChancesA voirEmploi	,457	,422	,456	,445	,193	,201	,207	,201	,218	,239	,197	,206	,173	,254	,157	,196	,233	,203	,264	,184	,200	,267	,249	,259	,256	,218
ScoreEffetApt itudeMathBas eSurChances AvoirEmploi	,466	,435	,466	,455	,127	,154	,197	,205	,213	,238	,230	,236	,150	,194	,116	,147	,157	,141	,224	,142	,154	,225	,219	,237	,223	,191

2<sup>ème</sup> partie de la Matrice de corrélation inter-éléments à 53 variables

Matrice de corrélation inter-éléments (27 autres variables)

	ScoreComprArParle	ScoreCapParlerAr	ScoreCapLireAr	ScoreCapEcrireAr	ScoreComprFrParle	ScoreCapParlerFr	ScoreCapLireFr	ScoreCapEcrireFr	ScoreComprAngParle	ScoreCapParlerAng	ScoreCapLireAng	ScoreCapEcrireAng	ScoreDifficsComprehConversationFr	ScoreDifficsComprehFilmsFr	ScoreDifficsComprehConversTelephFr	ScoreDifficsComprehConversationAng	ScoreDifficsComprehFilmsAng	ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	ScoreDifficsComprehBilletsFr	ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	ScoreDifficsFormulaireFr	ScoreDifficsComprehBilletsAng	ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	ScoreDifficsFormulaireAng
ScoreComprArParle	1,00	,881	,899	,896	,437	,382	,417	,405	,430	,454	,416	,440	,390	,411	,372	,460	,432	,411	,538	,389	,399	,451	,459	,471	,440	,438
ScoreCapParlerAr	,881	1,00	,907	,881	,406	,380	,425	,419	,414	,449	,437	,430	,339	,383	,376	,428	,424	,373	,488	,399	,404	,433	,431	,451	,452	,438
ScoreCapLireAr	,899	,907	1,00	,931	,410	,377	,435	,419	,428	,460	,451	,452	,348	,379	,384	,453	,425	,408	,498	,391	,391	,443	,444	,456	,442	,423
ScoreCapEcrireAr	,896	,881	,931	1,00	,398	,379	,432	,450	,400	,459	,420	,451	,353	,381	,399	,452	,422	,423	,521	,382	,397	,441	,435	,460	,439	,426
ScoreComprFrParle	,437	,406	,410	,398	1,000	,769	,670	,646	,545	,525	,525	,487	,646	,641	,600	,550	,500	,482	,617	,599	,571	,629	,545	,468	,487	,489
ScoreCapParlerFr	,382	,380	,377	,379	,769	1,000	,663	,687	,455	,535	,515	,491	,596	,607	,589	,491	,454	,453	,581	,520	,541	,546	,487	,435	,447	,428
ScoreCapLireFr	,417	,425	,435	,432	,670	,663	1,000	,785	,490	,504	,575	,569	,506	,584	,540	,459	,451	,407	,613	,525	,569	,569	,480	,439	,486	,488
ScoreCapEcrireFr	,405	,419	,419	,450	,646	,687	,785	1,000	,408	,453	,525	,556	,495	,596	,506	,428	,419	,390	,593	,475	,516	,549	,458	,431	,462	,440
ScoreComprAngParle	,430	,414	,428	,400	,545	,455	,490	,408	1,00	,779	,728	,688	,428	,482	,405	,673	,673	,613	,478	,409	,438	,442	,605	,566	,602	,583
ScoreCapParlerAng	,454	,449	,460	,459	,525	,535	,504	,453	,779	1,00	,762	,735	,400	,453	,456	,698	,687	,658	,494	,423	,467	,426	,659	,625	,643	,586
ScoreCapLireAng	,416	,437	,451	,420	,525	,515	,575	,525	,728	,762	1,00	,798	,406	,470	,425	,599	,585	,571	,461	,424	,444	,446	,569	,534	,587	,542
ScoreCapEcrireAng	,440	,430	,452	,451	,487	,491	,569	,556	,688	,735	,798	1,00	,383	,433	,391	,577	,583	,553	,460	,391	,381	,414	,525	,517	,541	,517

ScoreDifficsC omprehConv ersationFr	,390	,339	,348	,353	,646	,596	,506	,495	,428	,400	,406	,383	1,00	,682	,634	,533	,461	,460	,652	,570	,579	,587	,531	,399	,456	,450
ScoreDifficsC omprehFilms Fr	,411	,383	,379	,381	,641	,607	,584	,596	,482	,453	,470	,433	,682	1,00	,715	,561	,588	,557	,647	,577	,590	,623	,536	,494	,559	,526
ScoreDifficsC omprehConv ersTelephFr	,372	,376	,384	,399	,600	,589	,540	,506	,405	,456	,425	,391	,634	,715	1,00	,587	,552	,615	,578	,597	,576	,527	,538	,491	,490	,476
ScoreDifficsC omprehConv ersationAng	,460	,428	,453	,452	,550	,491	,459	,428	,673	,698	,599	,577	,533	,561	,587	1,00	,778	,793	,533	,503	,516	,449	,703	,632	,657	,672
ScoreDifficsC omprehFilms Ang	,432	,424	,425	,422	,500	,454	,451	,419	,673	,687	,585	,583	,461	,588	,552	,778	1,000	,789	,524	,513	,498	,457	,652	,638	,637	,637
ScoreDifficsC omprehConv ersTelephone Ang	,411	,373	,408	,423	,482	,453	,407	,390	,613	,658	,571	,553	,460	,557	,615	,793	,789	1,000	,489	,475	,467	,424	,655	,609	,600	,654
ScoreDifficsC omprehBillets Fr	,538	,488	,498	,521	,617	,581	,613	,593	,478	,494	,461	,460	,652	,647	,578	,533	,524	,489	1,000	,645	,676	,677	,608	,498	,572	,529
ScoreDifficsC omprehEcrits FrMedicamen ts	,389	,399	,391	,382	,599	,520	,525	,475	,409	,423	,424	,391	,570	,577	,597	,503	,513	,475	,645	1,000	,686	,617	,503	,587	,562	,507
ScoreDifficsC omprehEcrits FrDictionnaire	,399	,404	,391	,397	,571	,541	,569	,516	,438	,467	,444	,381	,579	,590	,576	,516	,498	,467	,676	,686	1,000	,626	,584	,536	,604	,512
ScoreDifficsF ormulaireFr	,451	,433	,443	,441	,629	,546	,569	,549	,442	,426	,446	,414	,587	,623	,527	,449	,457	,424	,677	,617	,626	1,000	,559	,486	,563	,546
ScoreDifficsC omprehBillets Ang	,459	,431	,444	,435	,545	,487	,480	,458	,605	,659	,569	,525	,531	,536	,538	,703	,652	,655	,608	,503	,584	,559	1,000	,684	,692	,685
ScoreDifficsC omprehEcrits AngMedicam ents	,471	,451	,456	,460	,468	,435	,439	,431	,566	,625	,534	,517	,399	,494	,491	,632	,638	,609	,498	,587	,536	,486	,684	1,000	,736	,699

ScoreDifficsC omprehEcrits AngDictionnai re	,440	,452	,442	,439	,487	,447	,486	,462	,602	,643	,587	,541	,456	,559	,490	,657	,637	,600	,572	,562	,604	,563	,692	,736	1,000	,720
ScoreDifficsF ormulaireAng	,438	,438	,423	,426	,489	,428	,488	,440	,583	,586	,542	,517	,450	,526	,476	,672	,637	,654	,529	,507	,512	,546	,685	,699	,720	1,00
ScoreFormAn terieureLangu e	,254	,266	,217	,220	,269	,267	,286	,246	,249	,292	,298	,246	,241	,285	,290	,286	,272	,288	,245	,247	,222	,221	,300	,353	,302	,284
ScoreJournau x	,264	,281	,268	,277	,298	,342	,269	,293	,226	,263	,271	,259	,290	,321	,308	,284	,262	,272	,315	,319	,347	,237	,283	,313	,321	,238
ScoreRevMag	,269	,283	,276	,282	,237	,235	,233	,220	,219	,237	,282	,256	,260	,272	,276	,258	,247	,229	,298	,288	,255	,250	,236	,267	,246	,187
ScoreRadioT elev	,487	,432	,453	,465	,370	,327	,350	,359	,328	,367	,388	,375	,328	,401	,344	,392	,343	,339	,460	,333	,355	,354	,399	,353	,343	,323
ScoreLivreBr och	,341	,311	,340	,339	,340	,364	,368	,365	,301	,315	,309	,338	,351	,370	,369	,355	,329	,353	,425	,417	,389	,368	,374	,362	,314	,304
ScoreFamille Amis	,513	,474	,482	,472	,371	,334	,336	,345	,296	,319	,278	,309	,329	,373	,329	,332	,328	,252	,441	,346	,352	,349	,380	,311	,355	,326
ScoreParticip Ass	,170	,202	,153	,152	,107	,185	,152	,151	,152	,181	,115	,147	,161	,141	,157	,191	,163	,230	,166	,177	,148	,084	,154	,212	,165	,170
ScoreBiblioth eque	,033	,063	,028	,037	,134	,186	,158	,176	,118	,111	,144	,116	,165	,216	,175	,171	,111	,192	,145	,247	,195	,120	,102	,185	,141	,141
ScoreFreqLe ctJournauxAr	,354	,350	,347	,335	,227	,264	,210	,230	,213	,244	,213	,221	,271	,259	,266	,276	,257	,246	,304	,330	,255	,265	,307	,358	,297	,297
ScoreFreqLe ctRevMagAr	,394	,411	,395	,403	,263	,278	,274	,273	,198	,234	,209	,200	,288	,284	,313	,300	,263	,252	,358	,344	,308	,263	,301	,345	,308	,295
ScoreFreqLe ctLivBroAr	,432	,425	,443	,446	,266	,286	,328	,331	,279	,332	,305	,297	,272	,313	,312	,341	,317	,306	,375	,345	,346	,343	,337	,406	,392	,362
ScoreFreqLe ctLetCorresp Ar	,416	,415	,392	,418	,215	,240	,228	,210	,212	,249	,210	,212	,221	,217	,259	,240	,273	,220	,324	,241	,267	,226	,320	,277	,295	,242
ScoreFreqLe ctJournauxFr	,226	,216	,194	,208	,334	,339	,278	,288	,189	,215	,199	,199	,369	,358	,360	,329	,286	,305	,335	,434	,332	,305	,314	,394	,311	,323
ScoreFreqLe ctRevMagFr	,256	,259	,216	,237	,318	,373	,285	,329	,255	,250	,222	,219	,396	,396	,381	,337	,304	,298	,400	,428	,353	,310	,328	,374	,336	,338
ScoreFreqLe ctLivBroFr	,268	,283	,247	,255	,364	,384	,354	,339	,275	,275	,235	,232	,416	,425	,425	,359	,366	,340	,424	,432	,392	,330	,344	,383	,344	,330



ScoreFregLe ctLetCorresp Fr	,329	,320	,302	,314	,308	,306	,278	,294	,253	,237	,222	,217	,347	,354	,384	,309	,310	,307	,387	,364	,335	,291	,338	,327	,313	,304
ScoreFregLe ctJournauxAn g	,267	,238	,234	,235	,233	,270	,217	,248	,369	,388	,292	,284	,222	,309	,254	,384	,363	,375	,236	,253	,260	,193	,364	,401	,354	,361
ScoreFregLe ctRevMagAn g	,281	,281	,256	,258	,281	,305	,244	,289	,438	,467	,366	,374	,299	,352	,291	,478	,441	,448	,307	,336	,300	,205	,446	,477	,449	,450
ScoreFregLe ctLivBroAng	,283	,278	,279	,265	,294	,289	,251	,274	,439	,456	,387	,370	,273	,312	,292	,459	,454	,443	,291	,336	,309	,249	,434	,495	,465	,468
ScoreFregLe ctLetCorresp Ang	,321	,311	,304	,303	,275	,262	,208	,251	,417	,402	,364	,359	,261	,285	,276	,423	,427	,390	,276	,270	,284	,230	,410	,405	,404	,369
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsRenseign eFormulaires	,368	,318	,327	,300	,297	,220	,267	,228	,224	,179	,232	,218	,197	,223	,188	,193	,193	,119	,283	,187	,203	,256	,221	,137	,195	,187
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsArticlesPr esse	,348	,288	,324	,302	,268	,258	,300	,273	,247	,196	,246	,232	,253	,278	,223	,240	,211	,172	,345	,208	,235	,308	,275	,160	,215	,246
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsNotesEm ails	,384	,321	,333	,310	,248	,198	,243	,193	,198	,178	,238	,211	,149	,211	,161	,205	,195	,155	,263	,176	,184	,259	,195	,105	,160	,155
ScoreAideMe mbFamilleAm isDsCalculsB ase	,346	,285	,292	,289	,215	,205	,240	,193	,157	,176	,185	,201	,203	,221	,184	,184	,173	,133	,300	,140	,231	,273	,231	,132	,189	,168
ScoreEffetApt itudeLectureS urChancesAv oirEmploi	,453	,427	,453	,415	,224	,248	,219	,211	,208	,221	,182	,190	,179	,257	,163	,153	,183	,140	,267	,184	,172	,236	,198	,205	,210	,170
ScoreEffetApt itudeEcriture SurChancesA voirEmploi	,457	,422	,456	,445	,193	,201	,207	,201	,218	,239	,197	,206	,173	,254	,157	,196	,233	,203	,264	,184	,200	,267	,249	,259	,256	,218
ScoreEffetApt itudeMathBas eSurChances AvoirEmploi	,466	,435	,466	,455	,127	,154	,197	,205	,213	,238	,230	,236	,150	,194	,116	,147	,157	,141	,224	,142	,154	,225	,219	,237	,223	,191

## Annexe 26 : Résultats de l'analyse des composantes principales (sans et avec fixation du nombre de facteurs)

Analyse factorielle : Littératie : 9 composantes extraites

Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
ScoreCapParlerAr	1,000	,882
ScoreComprArParle	1,000	,888
ScoreCapLireAr	1,000	,914
ScoreCapEcrireAr	1,000	,903
ScoreComprFrParle	1,000	,736
ScoreCapParlerFr	1,000	,735
ScoreCapLireFr	1,000	,773
ScoreCapEcrireFr	1,000	,758
ScoreComprAngParle	1,000	,746
ScoreCapParlerAng	1,000	,803
ScoreCapLireAng	1,000	,785
ScoreCapEcrireAng	1,000	,777
ScoreDifficsComprehConversationFr	1,000	,642
ScoreDifficsComprehFilmsFr	1,000	,702
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	1,000	,647
ScoreDifficsComprehConversationAng	1,000	,768
ScoreDifficsComprehFilmsAng	1,000	,740
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	1,000	,732
ScoreDifficsComprehBilletsFr	1,000	,715
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	1,000	,662
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	1,000	,647
ScoreDifficsFormulaireFr	1,000	,651
ScoreDifficsComprehBilletsAng	1,000	,711
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	1,000	,695
ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	1,000	,700
ScoreDifficsFormulaireAng	1,000	,689
ScoreFormAnterieureLangue	1,000	,626
ScoreJournaux	1,000	,665
ScoreRevMag	1,000	,693
ScoreRadioTelev	1,000	,660
ScoreLivreBroch	1,000	,585
ScoreFamilleAmis	1,000	,532
ScoreParticipAss	1,000	,511
ScoreBibliotheque	1,000	,613
ScoreFreqLectJournauxAr	1,000	,640
ScoreFreqLectRevMagAr	1,000	,690
ScoreFreqLectLivBroAr	1,000	,596
ScoreFreqLectLetCorrespAr	1,000	,601
ScoreFreqLectJournauxFr	1,000	,665
ScoreFreqLectRevMagFr	1,000	,673
ScoreFreqLectLivBroFr	1,000	,669
ScoreFreqLectLetCorrespFr	1,000	,620
ScoreFreqLectJournauxAng	1,000	,697
ScoreFreqLectRevMagAng	1,000	,716
ScoreFreqLectLivBroAng	1,000	,751
ScoreFreqLectLetCorrespAng	1,000	,689
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaires	1,000	,724
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	1,000	,775
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	1,000	,765
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	1,000	,748
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	1,000	,810
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	1,000	,848
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	1,000	,659

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	19,644	37,064	37,064	19,644	37,064	37,064	7,414	13,988	13,988
2	4,884	9,216	46,279	4,884	9,216	46,279	7,358	13,884	27,871
3	3,715	7,009	53,288	3,715	7,009	53,288	6,935	13,086	40,957
4	2,410	4,548	57,836	2,410	4,548	57,836	3,867	7,296	48,253
5	1,897	3,579	61,415	1,897	3,579	61,415	3,313	6,252	54,505
6	1,495	2,822	64,237	1,495	2,822	64,237	2,467	4,655	59,159
7	1,329	2,508	66,744	1,329	2,508	66,744	2,440	4,603	63,762
8	1,186	2,237	68,981	1,186	2,237	68,981	2,064	3,895	67,657
9	1,065	2,009	70,990	1,065	2,009	70,990	1,767	3,333	<b>70,990</b>
10	,910	1,717	72,708						
11	,797	1,504	74,212						
12	,765	1,444	75,656						
13	,752	1,419	77,075						
14	,659	1,244	78,319						
15	,604	1,140	79,459						
16	,588	1,110	80,569						
17	,569	1,073	81,642						
18	,540	1,019	82,661						
19	,530	1,000	83,661						
20	,504	,952	84,613						
21	,457	,862	85,475						
22	,449	,847	86,321						
23	,421	,795	87,116						
24	,402	,759	87,875						
25	,376	,710	88,585						
26	,375	,707	89,292						
27	,355	,670	89,962						
28	,326	,616	90,577						
29	,322	,607	91,184						
30	,316	,596	91,780						
31	,293	,553	92,333						
32	,284	,535	92,868						
33	,276	,521	93,389						
34	,274	,517	93,906						
35	,259	,489	94,395						
36	,257	,484	94,879						
37	,238	,449	95,328						
38	,226	,427	95,756						
39	,215	,405	96,160						
40	,196	,369	96,530						
41	,191	,361	96,890						
42	,185	,349	97,239						
43	,177	,334	97,574						
44	,170	,320	97,894						
45	,162	,306	98,200						
46	,158	,298	98,498						
47	,153	,289	98,787						
48	,144	,272	99,059						
49	,138	,260	99,319						
50	,125	,236	99,555						
51	,095	,179	99,735						
52	,086	,163	99,898						
53	,054	,102	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

**Matrice des composantes<sup>a</sup>**

	Composante								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ScoreDifficsComprehBilletsFr	,754	-,214	-,047	,280	-,090	-,076	-,064	-,044	,012
ScoreDifficsComprehBilletsAng	,752	-,167	-,218	-,138	,068	-,087	-,104	-,156	,058
ScoreDifficsComprehConversationAng	,751	-,150	-,295	-,221	,099	-,075	-,057	-,086	,137
ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	,743	-,134	-,230	-,175	,013	-,051	-,139	-,144	,052
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	,734	-,037	-,217	-,219	-,029	-,035	-,174	-,120	,113
ScoreDifficsComprehFilmsAng	,729	-,159	-,286	-,248	,087	-,077	-,063	-,140	,059
ScoreDifficsComprehFilmsFr	,723	-,170	-,199	,284	-,047	,079	-,062	-,132	-,013
ScoreCapParlerAng	,721	-,200	-,252	-,379	,034	,055	,162	,038	-,065
ScoreDifficsFormulaireAng	,714	-,139	-,249	-,192	,054	-,055	-,203	-,104	,060
ScoreComprFrParle	,706	-,263	-,201	,287	-,072	,088	,064	,098	-,140
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	,704	-,116	-,332	-,247	,055	-,038	-,083	-,128	,153
ScoreComprArParle	,694	-,224	,442	-,181	-,243	-,157	-,117	,163	,074
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	,693	-,156	-,183	,269	-,079	-,058	-,113	-,108	,054
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	,692	-,078	-,191	,292	-,094	-,043	-,158	-,102	,096
ScoreComprAngParle	,688	-,215	-,254	-,344	,098	,056	,148	,009	-,099
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	,685	-,131	-,231	,277	-,075	-,046	-,114	-,062	,078
ScoreCapLireAng	,684	-,252	-,220	-,268	,029	,107	,304	,151	-,079
ScoreCapParlerFr	,682	-,180	-,183	,298	-,091	,181	,121	,158	-,186
ScoreCapLireFr	,679	-,270	-,131	,248	-,118	,169	,148	,242	-,192
ScoreCapLireAr	,679	-,231	,432	-,216	-,312	-,165	-,085	,180	,049
ScoreDifficsFormulaireFr	,677	-,263	-,084	,283	-,110	-,004	-,119	-,094	-,044
ScoreCapEcrireAr	,677	-,215	,417	-,195	-,327	-,182	-,092	,188	,057
ScoreCapParlerAr	,675	-,187	,409	-,191	-,306	-,156	-,114	,226	,076
ScoreCapEcrireAng	,666	-,241	-,180	-,282	,013	,092	,334	,176	-,113
ScoreCapEcrireFr	,662	-,213	-,118	,258	-,141	,159	,170	,253	-,237
ScoreDifficsComprehConversationFr	,659	-,145	-,195	,361	-,066	,012	-,093	-,077	-,006
ScoreFreqLectLivBroAng	,624	,427	-,074	-,240	,290	,013	-,038	-,010	-,174
ScoreFreqLectRevMagAng	,614	,440	-,128	-,220	,278	-,005	,016	,043	-,037
ScoreFreqLectLivBroAr	,611	,353	,215	-,010	-,005	-,115	-,080	,106	-,148
ScoreFreqLectLivBroFr	,607	,426	-,010	,240	,113	-,051	-,113	-,017	-,180
ScoreFreqLectLetCorrespAng	,591	,418	,000	-,245	,237	-,089	,045	,028	-,196
ScoreFreqLectRevMagFr	,589	,488	-,004	,241	,140	-,049	-,078	,016	-,038
ScoreFreqLectRevMagAr	,584	,465	,277	,122	,008	-,161	-,049	,107	,032
ScoreLivreBroch	,583	,181	,114	,158	,001	-,090	,346	-,214	,038
ScoreRadioTelev	,581	-,038	,236	,072	-,008	-,189	,393	-,138	,227
ScoreFamilleAmis	,566	-,020	,306	,097	,003	-,223	,207	-,106	,071
ScoreFreqLectLetCorrespFr	,560	,377	,092	,141	,073	-,255	-,059	-,010	-,250
ScoreFreqLectJournauxFr	,559	,531	-,035	,226	,050	,034	-,121	-,004	,017
ScoreFreqLectJournauxAng	,559	,533	-,056	-,202	,191	,096	-,021	,058	-,079
ScoreFreqLectJournauxAr	,553	,509	,190	,043	,003	,005	-,065	,117	,136
ScoreFreqLectLetCorrespAr	,525	,373	,314	-,028	-,017	-,201	-,076	,114	-,167
ScoreJournaux	,518	,366	,084	,113	-,100	,104	,353	-,100	,294
ScoreRevMag	,483	,349	,142	,116	-,058	-,122	,460	-,137	,236
ScoreBibliotheque	,315	,507	-,098	,109	-,016	,413	-,008	,128	,220
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaires	,305	-,482	,389	,111	,447	,125	-,041	,092	,096
ScoreParticipAss	,326	,379	,031	-,066	-,021	,374	-,082	,194	,266
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	,417	,015	,537	-,087	-,167	,395	-,040	-,330	-,213
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	,384	-,059	,519	-,191	-,141	,295	,022	-,278	-,131
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	,430	,002	,508	-,147	-,165	,390	-,085	-,409	-,173
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	,314	-,385	,423	,152	,527	,047	-,069	,068	,100
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	,313	-,413	,446	,102	,524	,034	-,029	,095	,046
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	,342	-,484	,368	,152	,502	,082	-,003	,006	,083
ScoreFormAnterieureLangue	,412	,185	-,089	-,084	-,126	,447	-,178	,251	,311

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 9 composantes extraites.

**Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>**

	Composante								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	,757	,319	,146	,104	,029	,097	,005	,117	-,019

ScoreDifficsComprehFilmsAng	,757	,327	,175	,119	,075	,084	,040	,018	,026
ScoreDifficsComprehConversationAng	,755	,343	,175	,137	,101	,116	-,022	,085	,020
ScoreCapParlerAng	,745	,217	,121	,167	,055	,101	,087	,059	,367
ScoreComprAngParle	,724	,220	,125	,104	,098	,073	,089	,017	,352
ScoreDifficsFormulaireAng	,685	,371	,200	,163	,079	-,015	,049	,067	-,047
ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	,678	,395	,197	,166	,055	,055	,094	,052	-,023
ScoreDifficsComprehBilletsAng	,675	,410	,196	,147	,115	,095	,067	,008	-,022
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	,669	,339	,236	,200	-,005	,059	,090	,140	-,067
ScoreCapLireAng	,617	,253	,061	,156	,109	,164	,041	,080	,516
ScoreCapEcrireAng	,583	,218	,073	,185	,100	,169	,050	,056	,553
ScoreDifficsComprehConversationFr	,247	,725	,169	,058	,091	,106	,032	,057	,010
ScoreDifficsComprehFilmsFr	,343	,713	,158	,037	,110	,126	,117	,077	,045
ScoreComprFrParle	,277	,713	,119	,110	,133	,078	,030	,045	,313
ScoreDifficsFormulaireFr	,272	,701	,107	,179	,143	,074	,128	-,011	,020
ScoreDifficsComprehBilletsFr	,289	,689	,182	,244	,171	,168	,069	,004	,031
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	,311	,683	,207	,122	,049	,131	,013	,105	-,103
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	,336	,682	,169	,112	,064	,124	-,028	,085	-,037
ScoreCapParlerFr	,202	,680	,159	,078	,097	,079	,062	,117	,409
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	,336	,679	,165	,129	,083	,135	,026	,039	-,050
ScoreCapLireFr	,201	,651	,098	,177	,138	,062	,051	,103	,481
ScoreCapEcrireFr	,156	,634	,141	,174	,095	,068	,058	,088	,507
ScoreFreqLectLivBroFr	,098	,374	,706	-,012	,010	,088	,071	,085	,001
ScoreFreqLectRevMagFr	,086	,319	,705	-,016	,026	,173	,000	,185	-,044
ScoreFreqLectLectLivBroAng	,455	,020	,704	-,042	,040	,038	,111	,124	,123
ScoreFreqLectLetCorrespFr	,090	,263	,703	,133	-,005	,120	,050	-,117	,015
ScoreFreqLectLetCorrespAng	,391	-,025	,698	,047	,021	,105	,083	,038	,164
ScoreFreqLectRevMagAr	,006	,171	,687	,298	,058	,255	,051	,164	-,053
ScoreFreqLectJournauxAng	,341	-,010	,686	-,026	-,044	,076	,096	,280	,116
ScoreFreqLectJournauxFr	,076	,320	,662	-,021	-,063	,154	,041	,287	-,087
ScoreFreqLectRevMagAng	,461	,017	,658	-,036	,026	,121	-,001	,204	,110
ScoreFreqLectLetCorrespAr	,042	,078	,658	,360	,032	,108	,131	,000	,039
ScoreFreqLectLivBroAr	,126	,171	,648	,301	,032	,102	,137	,077	,070
ScoreFreqLectJournauxAr	,069	,114	,623	,222	,011	,228	,066	,352	-,056
ScoreCapEcrireAr	,255	,229	,150	,819	,150	,128	,212	,030	,086
ScoreCapLireAr	,268	,213	,142	,816	,170	,125	,236	,027	,097
ScoreCapParlerAr	,247	,221	,170	,810	,160	,105	,190	,080	,086
ScoreComprArParle	,268	,228	,171	,780	,233	,122	,229	,042	,055
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	,068	,087	,049	,141	,845	,029	,090	-,063	,058
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	,056	,125	,054	,110	,841	,037	,075	-,020	-,011
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	,118	,185	-,038	,072	,835	,073	,116	-,056	,039
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaires	,086	,145	-,067	,135	,810	,010	,112	,012	,064
ScoreRevMag	,082	,116	,352	,084	-,040	,722	,054	,114	,052
ScoreRadioTelev	,214	,213	,165	,254	,207	,649	,091	-,038	,060
ScoreJournaux	,108	,175	,314	,047	-,060	,620	,124	,340	,051
ScoreLivreBroch	,161	,281	,354	,046	,055	,560	,168	-,024	,086
ScoreFamilleAmis	,142	,236	,271	,305	,228	,454	,137	-,113	,019
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	,105	,099	,153	,183	,125	,086	,860	,089	-,027
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	,021	,113	,175	,193	,141	,092	,831	,091	,049
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	,098	,017	,097	,258	,168	,136	,721	,053	,062
ScoreFormAnterieureLangue	,212	,169	,126	,142	-,025	-,042	,068	,712	,053
ScoreBibliotheque	,009	,125	,357	-,134	-,113	,133	,055	,646	,042
ScoreParticipAss	,089	,012	,286	,060	-,015	,066	,084	,637	,026

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.  
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>  
a. Convergence de la rotation dans 10 itérations.

Matrice de transformation des composantes									
Composante	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	,524	,524	,447	,300	,173	,234	,173	,152	,151
2	-,205	-,275	,726	-,194	-,425	,160	-,018	,303	-,142
3	-,446	-,285	,137	,483	,450	,176	,471	-,057	-,094
4	-,617	,683	,057	-,242	,156	,155	-,172	-,017	-,115
5	,184	-,244	,286	-,498	,718	-,072	-,221	-,080	-,025

6	-,061	,050	-,207	-,354	,093	-,185	,512	,664	,282
7	-,044	-,164	-,141	-,178	-,046	,738	-,047	-,135	,593
8	-,217	-,070	,099	,398	,124	-,289	-,553	,339	,510
9	,127	-,094	-,312	,132	,143	,444	-,316	,549	-,492

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.  
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

### Matrice des coefficients des composantes

	Composante								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ScoreCapParlerAr	-,026	-,029	-,018	,308	-,029	-,047	-,069	,047	-,005
ScoreComprArParle	-,013	-,030	-,016	,275	-,003	-,035	-,043	,023	-,033
ScoreCapLireAr	-,016	-,033	-,023	,296	-,036	-,031	-,038	,011	,000
ScoreCapEcrireAr	-,022	-,026	-,021	,304	-,042	-,030	-,052	,013	-,007
ScoreComprFrParle	-,066	,141	-,004	-,029	-,009	-,046	-,007	-,019	,157
ScoreCapParlerFr	-,100	,137	,005	-,041	-,017	-,055	,012	,016	,244
ScoreCapLireFr	-,109	,119	-,004	,008	-,010	-,064	-,017	,024	,297
ScoreCapEcrireFr	-,125	,120	,014	,010	-,028	-,068	-,009	,002	,328
ScoreComprAngParle	,135	-,068	-,012	-,047	-,005	-,005	,027	-,045	,159
ScoreCapParlerAng	,136	-,077	-,029	-,015	-,025	,011	,013	-,016	,165
ScoreCapLireAng	,075	-,066	-,043	-,014	-,004	,057	-,026	,013	,288
ScoreCapEcrireAng	,063	-,075	-,032	,000	-,011	,057	-,026	-,007	,324
ScoreDifficsComprehConversationFr	-,036	,168	-,012	-,045	-,012	-,018	,009	-,011	-,072
ScoreDifficsComprehFilmsFr	-,006	,150	-,028	-,081	-,011	-,004	,062	-,005	-,061
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	,000	,141	-,027	-,008	-,016	,004	-,040	,016	-,120
ScoreDifficsComprehConversationAng	,165	-,027	-,037	-,011	,014	,028	-,050	,017	-,113
ScoreDifficsComprehFilmsAng	,170	-,023	-,022	-,031	-,007	,004	,002	-,039	-,102
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	,178	-,023	-,052	-,021	-,011	,025	-,020	,037	-,142
ScoreDifficsComprehBilletsFr	-,031	,134	-,013	,023	-,002	,011	-,015	-,039	-,066
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	-,002	,148	-,024	-,007	-,022	,001	-,018	,023	-,167
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	,003	,141	-,024	-,014	-,019	,008	-,008	-,018	-,130
ScoreDifficsFormulaireFr	-,028	,158	-,019	-,010	-,017	-,043	,049	-,047	-,071
ScoreDifficsComprehBilletsAng	,138	,013	-,016	-,025	,001	-,003	,011	-,046	-,135
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	,143	-,002	-,026	,019	-,035	-,031	,015	,036	-,165
ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	,139	,013	-,019	-,010	-,023	-,032	,028	-,021	-,134
ScoreDifficsFormulaireAng	,145	,009	-,007	,002	-,003	-,078	,001	-,003	-,149
ScoreFormAnterieureLangue	,002	-,006	-,100	,070	,026	-,079	-,038	,471	-,025
ScoreJournaux	-,013	-,028	-,089	-,050	-,025	,364	,000	,162	-,015
ScoreRevMag	-,012	-,051	-,050	-,034	-,030	,436	-,045	,007	,000
ScoreRadioTelev	,017	-,046	-,077	,010	,029	,392	-,051	-,048	-,028
ScoreLivreBroch	-,010	,005	-,005	-,092	-,021	,299	,053	-,104	,017
ScoreFamilleAmis	-,015	-,013	,003	,036	,029	,225	-,018	-,116	-,036
ScoreParticipAss	-,012	-,043	-,045	,027	,044	-,014	-,026	,394	-,011
ScoreBibliotheque	-,045	,008	-,031	-,061	,017	,028	-,001	,369	,013
ScoreFreqLectJournauxAr	-,043	-,027	,073	,072	,021	,026	-,067	,145	-,058
ScoreFreqLectRevMagAr	-,075	-,007	,124	,097	,016	,023	-,084	,008	-,043
ScoreFreqLectLivBroAr	-,052	-,009	,150	,081	-,015	-,089	-,009	-,065	,046
ScoreFreqLectLetCorrespAr	-,064	-,026	,170	,117	-,018	-,083	-,023	-,112	,041
ScoreFreqLectJournauxFr	-,051	,060	,106	-,044	-,004	-,028	-,010	,069	-,079
ScoreFreqLectRevMagFr	-,055	,049	,140	-,049	,027	-,024	-,041	-,002	-,043
ScoreFreqLectLivBroFr	-,063	,075	,170	-,063	,000	-,096	,020	-,084	-,004
ScoreFreqLectLetCorrespFr	-,056	,039	,200	,006	-,028	-,073	-,010	-,217	,020
ScoreFreqLectJournauxAng	,046	-,083	,131	-,060	,013	-,069	,018	,052	,068
ScoreFreqLectRevMagAng	,084	-,098	,125	-,066	,041	-,026	-,040	,013	,044
ScoreFreqLectLivBroAng	,079	-,086	,165	-,091	,031	-,101	,040	-,061	,063
ScoreFreqLectLetCorrespAng	,058	-,100	,173	-,045	,012	-,057	,006	-,115	,107
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaires	-,012	-,025	-,014	-,036	,300	-,024	-,033	,082	-,004
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	,001	-,018	-,006	-,082	,307	,018	-,017	,026	-,028
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	-,016	-,046	,037	-,035	,317	-,026	-,053	,016	,005
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	-,014	-,030	,026	-,045	,323	-,018	-,057	,047	-,051
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	-,028	,023	-,012	-,097	-,039	-,047	,451	-,021	,009
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	,013	,015	-,028	-,109	-,046	-,042	,476	-,021	-,061
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	,008	-,027	-,035	-,050	-,023	,009	,368	-,019	,009

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.  
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.  
Scores des composantes.

**Analyse factorielle : Littératie : 5 composantes extraites**  
**Qualités de représentation**

	Initiales	Extraction
ScoreCapParlerAr	1,000	,788
ScoreComprArParle	1,000	,818
ScoreCapLireAr	1,000	,845
ScoreCapEcrireAr	1,000	,823
ScoreComprFrParle	1,000	,695
ScoreCapParlerFr	1,000	,628
ScoreCapLireFr	1,000	,627
ScoreCapEcrireFr	1,000	,583
ScoreComprAngParle	1,000	,711
ScoreCapParlerAng	1,000	,768
ScoreCapLireAng	1,000	,653
ScoreCapEcrireAng	1,000	,613
ScoreDifficsComprehConversationFr	1,000	,627
ScoreDifficsComprehFilmsFr	1,000	,674
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	1,000	,622
ScoreDifficsComprehConversationAng	1,000	,733
ScoreDifficsComprehFilmsAng	1,000	,707
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	1,000	,684
ScoreDifficsComprehBilletsFr	1,000	,703
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	1,000	,615
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	1,000	,616
ScoreDifficsFormulaireFr	1,000	,626
ScoreDifficsComprehBilletsAng	1,000	,665
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	1,000	,636
ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	1,000	,654
ScoreDifficsFormulaireAng	1,000	,631
ScoreFormAnterieureLangue	1,000	,234
ScoreJournaux	1,000	,433
ScoreRevMag	1,000	,392
ScoreRadioTelev	1,000	,400
ScoreLivreBroch	1,000	,410
ScoreFamilleAmis	1,000	,423
ScoreParticipAss	1,000	,256
ScoreBibliotheque	1,000	,377
ScoreFreqLectJournauxAr	1,000	,603
ScoreFreqLectRevMagAr	1,000	,649
ScoreFreqLectLivBroAr	1,000	,544
ScoreFreqLectLetCorrespAr	1,000	,514
ScoreFreqLectJournauxFr	1,000	,649
ScoreFreqLectRevMagFr	1,000	,663
ScoreFreqLectLivBroFr	1,000	,621
ScoreFreqLectLetCorrespFr	1,000	,489
ScoreFreqLectJournauxAng	1,000	,677
ScoreFreqLectRevMagAng	1,000	,713
ScoreFreqLectLivBroAng	1,000	,719
ScoreFreqLectLetCorrespAng	1,000	,640
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaires	1,000	,689
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	1,000	,761
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	1,000	,752
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	1,000	,726
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	1,000	,498
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	1,000	,492
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	1,000	,477

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	19,644	37,064	37,064	19,644	37,064	37,064	8,325	15,707	15,707
2	4,884	9,216	46,279	4,884	9,216	46,279	7,893	14,893	30,600
3	3,715	7,009	53,288	3,715	7,009	53,288	7,788	14,694	45,294
4	2,410	4,548	57,836	2,410	4,548	57,836	5,381	10,154	55,448
5	1,897	3,579	61,415	1,897	3,579	61,415	3,163	5,967	61,415
6	1,495	2,822	64,237						
7	1,329	2,508	66,744						
8	1,186	2,237	68,981						
9	1,065	2,009	70,990						
10	,910	1,717	72,708						
11	,797	1,504	74,212						
12	,765	1,444	75,656						
13	,752	1,419	77,075						
14	,659	1,244	78,319						
15	,604	1,140	79,459						
16	,588	1,110	80,569						
17	,569	1,073	81,642						
18	,540	1,019	82,661						
19	,530	1,000	83,661						
20	,504	,952	84,613						
21	,457	,862	85,475						
22	,449	,847	86,321						
23	,421	,795	87,116						
24	,402	,759	87,875						
25	,376	,710	88,585						
26	,375	,707	89,292						
27	,355	,670	89,962						
28	,326	,616	90,577						
29	,322	,607	91,184						
30	,316	,596	91,780						
31	,293	,553	92,333						
32	,284	,535	92,868						
33	,276	,521	93,389						
34	,274	,517	93,906						
35	,259	,489	94,395						
36	,257	,484	94,879						
37	,238	,449	95,328						
38	,226	,427	95,756						
39	,215	,405	96,160						
40	,196	,369	96,530						
41	,191	,361	96,890						
42	,185	,349	97,239						
43	,177	,334	97,574						
44	,170	,320	97,894						
45	,162	,306	98,200						
46	,158	,298	98,498						
47	,153	,289	98,787						
48	,144	,272	99,059						
49	,138	,260	99,319						
50	,125	,236	99,555						
51	,095	,179	99,735						
52	,086	,163	99,898						
53	,054	,102	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante				
	1	2	3	4	5
ScoreDifficsComprehBilletsFr	,754	-,214	-,047	,280	-,090
ScoreDifficsComprehBilletsAng	,752	-,167	-,218	-,138	,068
ScoreDifficsComprehConversationAng	,751	-,150	-,295	-,221	,099



ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	,743	-,134	-,230	-,175	,013
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	,734	-,037	-,217	-,219	-,029
ScoreDifficsComprehFilmsAng	,729	-,159	-,286	-,248	,087
ScoreDifficsComprehFilmsFr	,723	-,170	-,199	,284	-,047
ScoreCapParlerAng	,721	-,200	-,252	-,379	,034
ScoreDifficsFormulaireAng	,714	-,139	-,249	-,192	,054
ScoreComprFrParle	,706	-,263	-,201	,287	-,072
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	,704	-,116	-,332	-,247	,055
ScoreComprArParle	,694	-,224	,442	-,181	-,243
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	,693	-,156	-,183	,269	-,079
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	,692	-,078	-,191	,292	-,094
ScoreComprAngParle	,688	-,215	-,254	-,344	,098
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	,685	-,131	-,231	,277	-,075
ScoreCapLireAng	,684	-,252	-,220	-,268	,029
ScoreCapParlerFr	,682	-,180	-,183	,298	-,091
ScoreCapLireFr	,679	-,270	-,131	,248	-,118
ScoreCapLireAr	,679	-,231	,432	-,216	-,312
ScoreDifficsFormulaireFr	,677	-,263	-,084	,283	-,110
ScoreCapEcrireAr	,677	-,215	,417	-,195	-,327
ScoreCapParlerAr	,675	-,187	,409	-,191	-,306
ScoreCapEcrireAng	,666	-,241	-,180	-,282	,013
ScoreCapEcrireFr	,662	-,213	-,118	,258	-,141
ScoreDifficsComprehConversationFr	,659	-,145	-,195	,361	-,066
ScoreFreqLectLivBroAng	,624	,427	-,074	-,240	,290
ScoreFreqLectRevMagAng	,614	,440	-,128	-,220	,278
ScoreFreqLectLivBroAr	,611	,353	,215	-,010	-,005
ScoreFreqLectLivBroFr	,607	,426	-,010	,240	,113
ScoreFreqLectLetCorrespAng	,591	,418	,000	-,245	,237
ScoreFreqLectRevMagFr	,589	,488	-,004	,241	,140
ScoreFreqLectRevMagAr	,584	,465	,277	,122	,008
ScoreLivreBroch	,583	,181	,114	,158	,001
ScoreRadioTelev	,581	-,038	,236	,072	-,008
ScoreFamilleAmis	,566	-,020	,306	,097	,003
ScoreFreqLectLetCorrespFr	,560	,377	,092	,141	,073
ScoreFreqLectJournauxFr	,559	,531	-,035	,226	,050
ScoreFreqLectJournauxAng	,559	,533	-,056	-,202	,191
ScoreFreqLectJournauxAr	,553	,509	,190	,043	,003
ScoreFreqLectLetCorrespAr	,525	,373	,314	-,028	-,017
ScoreJournaux	,518	,366	,084	,113	-,100
ScoreRevMag	,483	,349	,142	,116	-,058
ScoreFormAnterieureLangue	,412	,185	-,089	-,084	-,126
ScoreBibliotheque	,315	,507	-,098	,109	-,016
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaires	,305	-,482	,389	,111	,447
ScoreParticipAss	,326	,379	,031	-,066	-,021
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	,417	,015	,537	-,087	-,167
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	,384	-,059	,519	-,191	-,141
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	,430	,002	,508	-,147	-,165
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	,314	-,385	,423	,152	,527
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	,313	-,413	,446	,102	,524
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	,342	-,484	,368	,152	,502

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 5 composantes extraites.

#### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante				
	1	2	3	4	5
ScoreFreqLectRevMagFr	,752	,294	,084	,001	,060
ScoreFreqLectJournauxFr	,749	,286	,066	,010	-,047
ScoreFreqLectJournauxAng	,727	-,034	,380	,043	-,023
ScoreFreqLectJournauxAr	,723	,117	,077	,247	-,011
ScoreFreqLectRevMagAr	,722	,176	,013	,304	,067
ScoreFreqLectLivBroFr	,704	,331	,106	,027	,063
ScoreFreqLectLivBroAng	,686	-,012	,489	,032	,090
ScoreFreqLectRevMagAng	,685	,011	,490	-,011	,055
ScoreFreqLectLetCorrespAng	,659	-,037	,433	,102	,079
ScoreFreqLectLetCorrespFr	,631	,237	,101	,138	,070

ScoreFreqLectLivBroAr	,617	,158	,163	,330	,053
ScoreFreqLectLetCorrespAr	,598	,068	,078	,376	,062
ScoreBibliotheque	,573	,117	,031	-,057	-,177
ScoreJournaux	,562	,247	,071	,212	-,076
ScoreRevMag	,546	,208	,036	,222	-,016
ScoreLivreBroch	,470	,336	,121	,225	,105
ScoreParticipAss	,467	,011	,121	,111	-,105
ScoreFormAnterieureLangue	,310	,169	,255	,144	-,154
ScoreComprFrParle	,127	,737	,327	,114	,122
ScoreDifficsComprehConversationFr	,212	,721	,226	,060	,090
ScoreDifficsComprehFilmsFr	,217	,709	,321	,097	,110
ScoreDifficsComprehBilletsFr	,205	,706	,274	,247	,164
ScoreCapParlerFr	,183	,706	,277	,113	,082
ScoreDifficsFormulaireFr	,119	,697	,254	,209	,138
ScoreCapLireFr	,102	,692	,299	,191	,108
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	,221	,687	,307	,069	,052
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	,208	,681	,299	,115	,079
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	,270	,678	,268	,097	,038
ScoreCapEcrireFr	,138	,673	,261	,193	,073
ScoreCapParlerAng	,125	,265	,799	,205	,044
ScoreComprAngParle	,113	,258	,774	,152	,100
ScoreDifficsComprehFilmsAng	,185	,339	,734	,114	,079
ScoreDifficsComprehConversationAng	,208	,366	,733	,102	,089
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	,197	,334	,726	,081	,014
ScoreCapLireAng	,080	,328	,702	,195	,087
ScoreCapEcrireAng	,079	,298	,679	,226	,082
ScoreDifficsFormulaireAng	,198	,361	,663	,133	,069
ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	,213	,392	,650	,173	,051
ScoreDifficsComprehBilletsAng	,207	,415	,642	,153	,120
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	,276	,335	,639	,196	-,022
ScoreCapLireAr	,106	,263	,305	,812	,105
ScoreCapEcrireAr	,115	,279	,291	,800	,084
ScoreComprArParle	,138	,271	,297	,780	,170
ScoreCapParlerAr	,141	,269	,290	,778	,087
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	,150	-,006	,085	,648	,168
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	,223	,039	,069	,646	,136
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	,236	,061	,007	,645	,150
ScoreFamilleAmis	,311	,296	,109	,404	,253
ScoreRadioTelev	,291	,315	,167	,375	,218
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	-,013	,107	,085	,215	,829
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	,014	,138	,058	,179	,820
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	-,066	,207	,115	,178	,818
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaire	-,096	,167	,101	,218	,771

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 8 itérations.

#### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2	3	4	5
1	,495	,548	,540	,370	,163
2	,827	-,317	-,213	-,159	-,380
3	,117	-,278	-,450	,719	,435
4	,117	,672	-,654	-,276	,177
5	,208	-,266	,183	-,494	,780

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

#### Matrice des coefficients des composantes

	Composante				
	1	2	3	4	5
ScoreCapParlerAr	-,045	-,010	,000	,200	-,072
ScoreComprArParle	-,042	-,016	,001	,190	-,038
ScoreCapLireAr	-,053	-,015	,005	,210	-,070
ScoreCapEcrireAr	-,052	-,007	-,001	,208	-,077
ScoreComprFrParle	-,027	,142	-,029	-,031	-,006
ScoreCapParlerFr	-,015	,140	-,041	-,027	-,017

ScoreCapLireFr	-,034	,132	-,032	-,001	-,019
ScoreCapEcrireFr	-,026	,133	-,042	,004	-,031
ScoreComprAngParle	-,033	-,058	,162	-,015	,008
ScoreCapParlerAng	-,038	-,058	,165	,006	-,022
ScoreCapLireAng	-,042	-,027	,132	,002	-,008
ScoreCapEcrireAng	-,042	-,033	,128	,014	-,012
ScoreDifficsComprehConversationFr	-,004	,152	-,056	-,045	-,007
ScoreDifficsComprehFilmsFr	-,008	,132	-,030	-,039	-,003
ScoreDifficsComprehConversTelephFr	-,007	,133	-,030	-,040	-,022
ScoreDifficsComprehConversationAng	-,016	-,023	,132	-,039	,008
ScoreDifficsComprehFilmsAng	-,020	-,029	,137	-,031	,003
ScoreDifficsComprehConversTelephoneAng	-,018	-,025	,137	-,033	-,019
ScoreDifficsComprehBilletsFr	-,015	,129	-,049	,004	,001
ScoreDifficsComprehEcritsFrMedicaments	,002	,133	-,043	-,030	-,028
ScoreDifficsComprehEcritsFrDictionnaire	-,010	,129	-,033	-,027	-,016
ScoreDifficsFormulaireFr	-,028	,136	-,047	,002	-,008
ScoreDifficsComprehBilletsAng	-,015	,000	,098	-,024	,011
ScoreDifficsComprehEcritsAngMedicaments	-,008	-,018	,105	,006	-,044
ScoreDifficsComprehEcritsAngDictionnaire	-,018	-,004	,103	-,010	-,018
ScoreDifficsFormulaireAng	-,017	-,014	,113	-,022	-,004
ScoreFormAnterieureLangue	,021	,000	,025	,027	-,079
ScoreJournaux	,072	,030	-,052	,027	-,047
ScoreRevMag	,075	,021	-,056	,027	-,022
ScoreRadioTelev	,018	,022	-,031	,052	,037
ScoreLivreBroch	,057	,040	-,048	,009	,016
ScoreFamilleAmis	,026	,021	-,047	,058	,051
ScoreParticipAss	,068	-,033	,005	,013	-,037
ScoreBibliotheque	,094	,016	-,033	-,038	-,047
ScoreFreqLectJournauxAr	,109	-,020	-,041	,025	-,008
ScoreFreqLectRevMagAr	,109	-,002	-,070	,033	,013
ScoreFreqLectLivBroAr	,081	-,024	-,023	,044	,000
ScoreFreqLectLetCorrespAr	,083	-,038	-,034	,066	,003
ScoreFreqLectJournauxFr	,119	,040	-,060	-,052	-,004
ScoreFreqLectRevMagFr	,124	,033	-,057	-,070	,041
ScoreFreqLectLivBroFr	,111	,041	-,055	-,061	,035
ScoreFreqLectLetCorrespFr	,096	,013	-,043	-,019	,027
ScoreFreqLectJournauxAng	,114	-,098	,072	-,044	,020
ScoreFreqLectRevMagAng	,106	-,102	,100	-,075	,054
ScoreFreqLectLivBroAng	,106	-,112	,101	-,065	,065
ScoreFreqLectLetCorrespAng	,100	-,112	,087	-,036	,052
ScoreAideMembFamilleAmisDsRenseigneFormulaire	-,007	-,021	-,005	-,033	,278
ScoreAideMembFamilleAmisDsArticlesPresse	,001	-,015	-,007	-,055	,301
ScoreAideMembFamilleAmisDsNotesEmails	,014	-,043	-,005	-,043	,310
ScoreAideMembFamilleAmisDsCalculsBase	,021	-,029	-,016	-,055	,310
ScoreEffetAptitudeLectureSurChancesAvoirEmploi	,007	-,030	-,047	,165	-,010
ScoreEffetAptitudeEcritureSurChancesAvoirEmploi	,002	-,044	-,026	,166	-,016
ScoreEffetAptitudeMathBaseSurChancesAvoirEmploi	-,009	-,058	-,012	,168	-,003

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

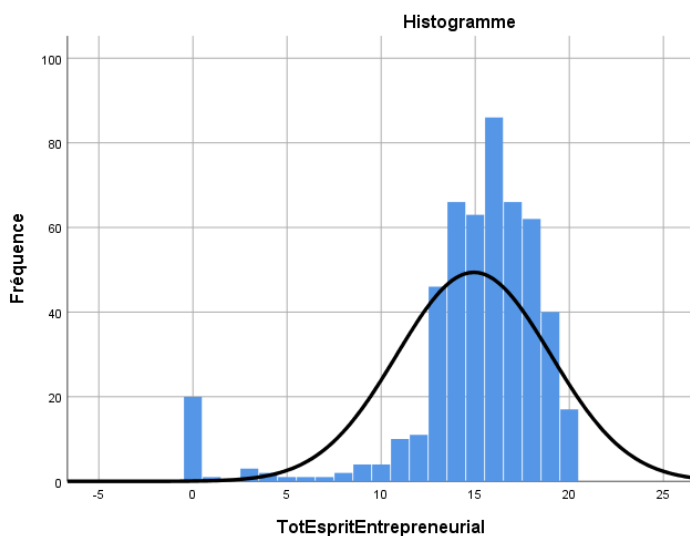
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Scores des composantes.

## Annexe 27 : États de sortie SPSS pour l'esprit entrepreneurial

### 1- Fréquences pour la variable résultante « TotEspritEntrepreneurial »

		TotEspritEntrepreneurial			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	20	4,0	4,0	4,0
	1	1	,2	,2	4,2
	3	3	,6	,6	4,7
	4	2	,4	,4	5,1
	5	1	,2	,2	5,3
	6	1	,2	,2	5,5
	7	1	,2	,2	5,7
	8	2	,4	,4	6,1
	9	4	,8	,8	6,9
	10	4	,8	,8	7,7
	11	10	2,0	2,0	9,7
	12	11	2,2	2,2	11,9
	13	46	9,1	9,1	20,9
	14	66	13,0	13,0	34,0
	15	63	12,5	12,5	46,4
	16	86	17,0	17,0	63,4
	17	66	13,0	13,0	76,5
	18	62	12,3	12,3	88,7
	19	40	7,9	7,9	96,6
	20	17	3,4	3,4	100,0
	Total		506	100,0	100,0



Statistiques		
TotEspritEntrepreneurial		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		14,92
Médiane		16,00
Mode		16
Ecart type		4,087
Variance		16,705

**2- Relation entre les 10 variables considérées et la variable résultante « TotEspritEntrepreneurial »**  
**Exemple 1 : NoteESENT1PriseInitiatives**

**Récapitulatif de traitement des observations**

	NoteESENT1Prise Initiatives	Valide		Observations Manquant		Total	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
TotEspritEntrepreneurial	0	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
	1	275	100,0%	0	0,0%	275	100,0%
	2	191	100,0%	0	0,0%	191	100,0%

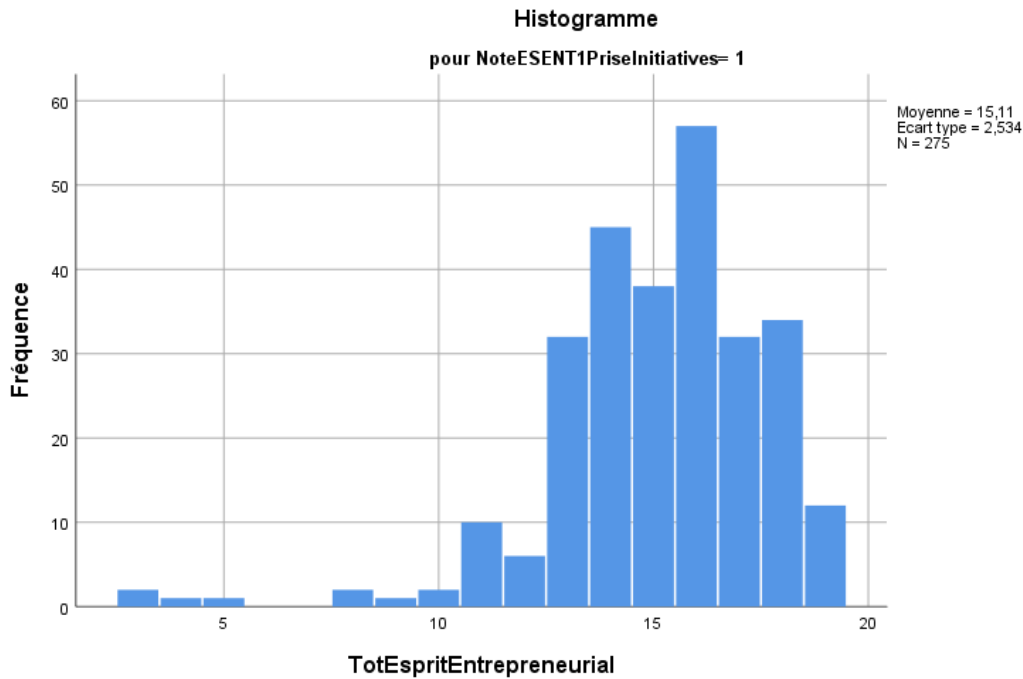
**Descriptives**

NoteESENT1PriseInitiatives		Statistiques		Erreur standard	
TotEspritEntrepreneurial	0	Moyenne		6,18	1,116
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	3,92	
			Borne supérieure	8,43	
		Moyenne tronquée à 5 %		5,92	
		Médiane		,50	
		Variance		49,789	
		Ecart type		7,056	
		Minimum		0	
		Maximum		17	
		Plage		17	
		Plage interquartile		14	
		Asymétrie		,441	,374
		Kurtosis		-1,667	,733
			1	Moyenne	
Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure			14,80	
	Borne supérieure			15,41	
Moyenne tronquée à 5 %				15,28	
Médiane				15,00	
Variance				6,423	
Ecart type				2,534	
Minimum				3	
Maximum				19	
Plage				16	
Plage interquartile				3	
Asymétrie				-1,491	,147
Kurtosis				4,754	,293
	2			Moyenne	
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	16,13	
			Borne supérieure	16,85	
		Moyenne tronquée à 5 %		16,64	
		Médiane		17,00	
		Variance		6,283	
		Ecart type		2,507	
		Minimum		3	
		Maximum		20	
		Plage		17	
		Plage interquartile		3	
		Asymétrie		-1,199	,176
		Kurtosis		3,753	,350

**Tests de normalité**

NoteESENT1PriseInitiatives	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.	
TotEspritEntrepreneurial	0	,309	40	,000	,752	40	,000
	1	,129	275	,000	,889	275	,000
	2	,125	191	,000	,915	191	,000

a. Correction de signification de Lilliefors



### Exemple 2 : NoteESENT1PriseInitiatives

**Tests de normalité**

	NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
TotEspritEntrepreneurial	0	,323	36	,000	,735	36	,000
	1	,154	137	,000	,882	137	,000
	2	,126	333	,000	,936	333	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

### 3- Fiabilité du test relatif à l'esprit entrepreneurial

#### Echelle de mesure de l'esprit entrepreneurial (capacité de devenir entrepreneur)

##### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	506	100,0
	Exclue <sup>a</sup>	0	,0
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

##### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
<b>,846</b>	,846	10

##### Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
NoteESENT1PriseInitiatives	1,30	,607	506
NoteESENT2SentimentFaceAutres	1,65	,653	506
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	1,42	,637	506
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	1,59	,621	506
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	1,60	,622	506
NoteESENT6EtreBonTravailleur	1,52	,620	506
NoteESENT7PriseDecisions	1,48	,639	506
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	1,53	,645	506
NoteESENT9Acharnement	1,37	,627	506
NoteESENT10JugementSSendurance	1,46	,638	506

### Matrice de corrélation inter-éléments

	NoteESENT1 PriseInitiatives	NoteESENT2 SentimentFaceAutres	NoteESENT3 CapaciteDirectionAutres	NoteESENT4 CapacitePriseResponsabilites	NoteESENT5 EtreBonOrganisateur	NoteESENT6 EtreBonTravailleur	NoteESENT7 PriseDecisions	NoteESENT8 PouvoirGensCompterSSdires	NoteESENT9 Acharnement	NoteESENT10 JugementSSendurance
NoteESENT1PriseInitiatives	1,000	,230	,275	,212	,294	,297	,268	,328	,217	,267
NoteESENT2SentimentFaceAutres	,230	1,000	,302	,427	,436	,325	,315	,356	,273	,329
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	,275	,302	1,000	,418	,351	,305	,336	,392	,326	,238
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	,212	,427	,418	1,000	,472	,358	,416	,485	,301	,363
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	,294	,436	,351	,472	1,000	,408	,391	,424	,376	,354
NoteESENT6EtreBonTravailleur	,297	,325	,305	,358	,408	1,000	,493	,417	,340	,417
NoteESENT7PriseDecisions	,268	,315	,336	,416	,391	,493	1,000	,460	,416	,396
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	,328	,356	,392	,485	,424	,417	,460	1,000	,414	,426
NoteESENT9Acharnement	,217	,273	,326	,301	,376	,340	,416	,414	1,000	,310
NoteESENT10JugementSSendurance	,267	,329	,238	,363	,354	,417	,396	,426	,310	1,000

### Statistiques récapitulatives d'éléments

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	1,492	1,298	1,648	,350	1,269	,012	10
Variance des éléments	,398	,368	,427	,058	1,158	,000	10

### Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
14,92	16,705	4,087	10

#### 4- Analyse des composantes principales (sans et avec fixation du nombre de facteurs)

Analyse factorielle : sans fixer le nombre de facteurs

### Matrice de corrélation

		NoteESENT1 PriseInitiatives	NoteESENT2 SentimentFaceAutres	NoteESENT3 CapaciteDirectionAutres	NoteESENT4 CapacitePriseResponsabilites	NoteESENT5 EtreBonOrganisateur	NoteESENT6 EtreBonTravailleur	NoteESENT7 PriseDecisions	NoteESENT8 PouvoirGensCompterSSdires	NoteESENT9 Acharnement	NoteESENT10 JugementSSendurance
Corrélation	NoteESENT1PriseInitiatives	1,000	,230	,275	,212	,294	,297	,268	,328	,217	,267
	NoteESENT2SentimentFaceAutres	,230	1,000	,302	,427	,436	,325	,315	,356	,273	,329
	NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	,275	,302	1,000	,418	,351	,305	,336	,392	,326	,238
	NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	,212	,427	,418	1,000	,472	,358	,416	,485	,301	,363
	NoteESENT5EtreBonOrganisateur	,294	,436	,351	,472	1,000	,408	,391	,424	,376	,354
	NoteESENT6EtreBonTravailleur	,297	,325	,305	,358	,408	1,000	,493	,417	,340	,417
	NoteESENT7PriseDecisions	,268	,315	,336	,416	,391	,493	1,000	,460	,416	,396
	NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	,328	,356	,392	,485	,424	,417	,460	1,000	,414	,426
	NoteESENT9Acharnement	,217	,273	,326	,301	,376	,340	,416	,414	1,000	,310
	NoteESENT10JugementSSendurance	,267	,329	,238	,363	,354	,417	,396	,426	,310	1,000

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante 1
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	,737
NoteESENT7PriseDecisions	,703
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	,703
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	,698
NoteESENT6EtreBonTravailleur	,678
NoteESENT10JugementSSendurance	,632
NoteESENT2SentimentFaceAutres	,613
NoteESENT9Acharnement	,610
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	,601
NoteESENT1PriseInitiatives	,493

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
NoteESENT1PriseInitiatives	1,000	,243
NoteESENT2SentimentFaceAutres	1,000	,375
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	1,000	,361
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	1,000	,487
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	1,000	,494
NoteESENT6EtreBonTravailleur	1,000	,460
NoteESENT7PriseDecisions	1,000	,494
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	1,000	,543
NoteESENT9Acharnement	1,000	,372
NoteESENT10JugementSSendurance	1,000	,400

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.



### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4,230	42,299	42,299	4,230	42,299	42,299
2	,864	8,637	50,935			
3	,823	8,226	59,161			
4	,783	7,833	66,994			
5	,666	6,655	73,649			
6	,620	6,199	79,847			
7	,563	5,626	85,474			
8	,536	5,364	90,837			
9	,483	4,825	95,662			
10	,434	4,338	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

## Analyse factorielle en fixant le nombre de facteurs à 2

### Matrice de corrélation

	NoteESE NT1Prisel nitiatives	NoteESENT 2Sentiment FaceAutres	NoteESENT3 CapaciteDirec tionAutres	NoteESENT4C apacitePriseRe sponsabilites	NoteESENT 5EtreBonOr ganisateur	NoteESENT 6EtreBonTr availleur	NoteESE NT7Prise Decisions	NoteESENT8P ouvoirGensCo mpterSSdires	NoteESE NT9Achar nement	NoteESENT1 0JugementSS endurance	
Corrélation	NoteESENT1Prisel nitiatives	1,000	,230	,275	,212	,294	,297	,268	,328	,217	,267
	NoteESENT2Senti mentFaceAutres	,230	1,000	,302	,427	,436	,325	,315	,356	,273	,329
	NoteESENT3Capac iteDirectionAutres	,275	,302	1,000	,418	,351	,305	,336	,392	,326	,238
	NoteESENT4Capac itePriseResponsabil ites	,212	,427	,418	1,000	,472	,358	,416	,485	,301	,363
	NoteESENT5EtreB onOrganisateur	,294	,436	,351	,472	1,000	,408	,391	,424	,376	,354
	NoteESENT6EtreB onTravailleur	,297	,325	,305	,358	,408	1,000	,493	,417	,340	,417
	NoteESENT7Prise Decisions	,268	,315	,336	,416	,391	,493	1,000	,460	,416	,396
	NoteESENT8Pouvo irGensCompterSSdi res	,328	,356	,392	,485	,424	,417	,460	1,000	,414	,426
	NoteESENT9Achar nement	,217	,273	,326	,301	,376	,340	,416	,414	1,000	,310
	NoteESENT10Juge mentSSendurance	,267	,329	,238	,363	,354	,417	,396	,426	,310	1,000

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	,737	,042
NoteESENT7PriseDecisions	,703	,208
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	,703	-,209
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	,698	-,405
NoteESENT6EtreBonTravailleur	,678	,295
NoteESENT10JugementSSendurance	,632	,249
NoteESENT2SentimentFaceAutres	,613	-,413
NoteESENT9Acharnement	,610	,129
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	,601	-,258
NoteESENT1PriseInitiatives	,493	,455

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 2 composantes extraites.

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
NoteESENT1PriseInitiatives	1,000	,451
NoteESENT2SentimentFaceAutres	1,000	,546
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	1,000	,428
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	1,000	,652
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	1,000	,538
NoteESENT6EtreBonTravailleur	1,000	,547
NoteESENT7PriseDecisions	1,000	,538
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	1,000	,545
NoteESENT9Acharnement	1,000	,388
NoteESENT10JugementSSendurance	1,000	,462

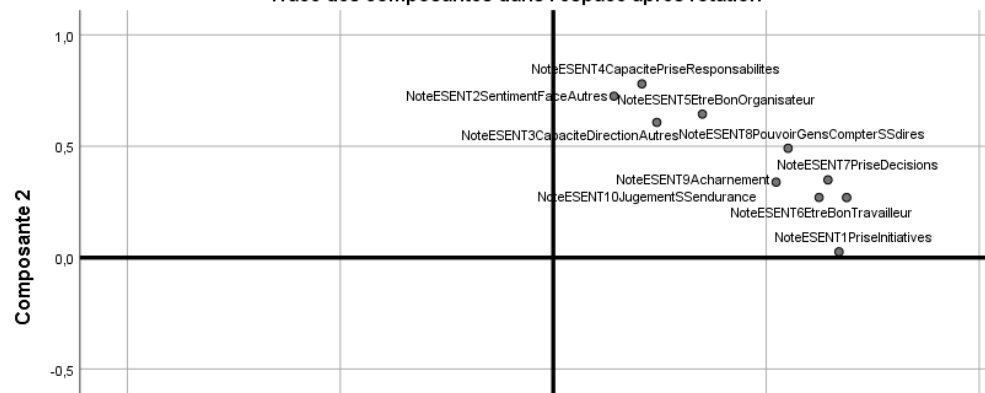
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Variance totale expliquée

Comp osante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		variance	cumulé		variance	cumulé		variance	cumulé
1	4,230	42,299	42,299	4,230	42,299	42,299	2,552	25,517	25,517
2	,864	8,637	50,935	,864	8,637	50,935	2,542	25,419	50,935
3	,823	8,226	59,161						
4	,783	7,833	66,994						
5	,666	6,655	73,649						
6	,620	6,199	79,847						
7	,563	5,626	85,474						
8	,536	5,364	90,837						
9	,483	4,825	95,662						
10	,434	4,338	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Tracé des composantes dans l'espace après rotation



### Analyse factorielle en fixant le nombre de facteurs à 3

Matrice de corrélation

	NoteESEN T1PriseIniti atives	NoteESENT 2Sentiment FaceAutres	NoteESEN T3Capacit eDirection Autres	NoteESENT4 CapacitePris eResponsabil ites	NoteESENT 5EtreBonOr ganisateur	NoteESENT 6EtreBonTr availleur	NoteESEN T7PriseDe cisions	NoteESENT 8PouvoirGe nsCompter SSdires	NoteESEN T9Acharne ment	NoteESE NT10Juge mentSSe ndurance
NoteESENT1PriseInitiatives	1,000	,230	,275	,212	,294	,297	,268	,328	,217	,267
NoteESENT2SentimentFaceAutres	,230	1,000	,302	,427	,436	,325	,315	,356	,273	,329
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	,275	,302	1,000	,418	,351	,305	,336	,392	,326	,238
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	,212	,427	,418	1,000	,472	,358	,416	,485	,301	,363
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	,294	,436	,351	,472	1,000	,408	,391	,424	,376	,354
NoteESENT6EtreBonTravailleur	,297	,325	,305	,358	,408	1,000	,493	,417	,340	,417
NoteESENT7PriseDecisions	,268	,315	,336	,416	,391	,493	1,000	,460	,416	,396
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	,328	,356	,392	,485	,424	,417	,460	1,000	,414	,426
NoteESENT9Acharnement	,217	,273	,326	,301	,376	,340	,416	,414	1,000	,310
NoteESENT10JugementSSendurance	,267	,329	,238	,363	,354	,417	,396	,426	,310	1,000

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
NoteESENT1PriseInitiatives	1,000	,933
NoteESENT2SentimentFaceAutres	1,000	,549
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	1,000	,551
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	1,000	,652
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	1,000	,539
NoteESENT6EtreBonTravailleur	1,000	,582
NoteESENT7PriseDecisions	1,000	,605
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	1,000	,545
NoteESENT9Acharnement	1,000	,436
NoteESENT10JugementSSendurance	1,000	,524

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4,23	42,299	42,299	4,23	42,299	42,299	2,546	25,461	25,461
2	,864	8,637	50,935	,864	8,637	50,935	2,273	22,729	48,190
3	,823	8,226	59,161	,823	8,226	59,161	1,097	10,971	59,161
4	,783	7,833	66,994						
5	,666	6,655	73,649						
6	,620	6,199	79,847						
7	,563	5,626	85,474						
8	,536	5,364	90,837						
9	,483	4,825	95,662						
10	,434	4,338	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante		
	1	2	3
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	,737	,042	-,011
NoteESENT7PriseDecisions	,703	,208	-,260
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	,703	-,209	,041
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	,698	-,405	-,016
NoteESENT6EtreBonTravailleur	,678	,295	-,186
NoteESENT10JugementSSendurance	,632	,249	-,248
NoteESENT2SentimentFaceAutres	,613	-,413	,058
NoteESENT9Acharnement	,610	,129	-,218
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	,601	-,258	,351
NoteESENT1PriseInitiatives	,493	,455	,695

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 3 composantes extraites.

### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2	3
1	,709	,647	,279
2	,478	-,732	,485
3	-,518	,211	,829

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

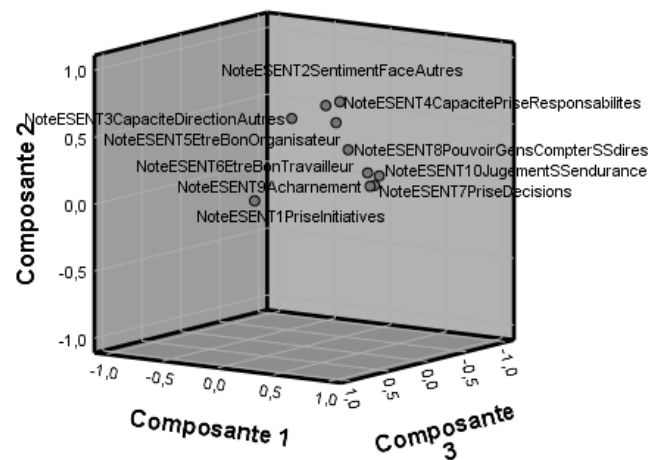
	Composante		
	1	2	3
NoteESENT7PriseDecisions	<b>,733</b>	,248	,081
NoteESENT6EtreBonTravailleur	<b>,718</b>	,184	,178
NoteESENT10JugementSSendurance	<b>,696</b>	,175	,091
NoteESENT9Acharnement	<b>,607</b>	,254	,052
NoteESENT8PouvoirGensCompterSSdires	<b>,548</b>	,444	,217
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	,310	<b>,746</b>	-,015
NoteESENT2SentimentFaceAutres	,207	<b>,711</b>	,018
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	,121	<b>,652</b>	,334
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	,377	<b>,617</b>	,129
NoteESENT1PriseInitiatives	,208	,132	<b>,934</b>

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 5 itérations.

### Tracé des composantes dans l'espace après rotation



## Annexe 28 : États de sortie SPSS pour le descripteur « complexité »

### 1- Analyse statistique descriptive des variables

« NoteCorrespondanceMetierDiplome », « NoteCorrespondanceTachesDiplome »  
et « TOTmetierTaches »

#### Récapitulatif de traitement des observations

	Valide		Observations Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
NoteCorrespondance MetierDiplome	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%
NoteCorrespondance TachesDiplome	506	100,0%	0	0,0%	506	100,0%

#### Descriptives

		Statistiques	Erreur standard	
NoteCorrespondance MetierDiplome	Moyenne	2,56	,080	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,40	
		Borne supérieure	2,71	
	Moyenne tronquée à 5 %	2,62		
	Médiane	4,00		
	Variance	3,229		
	Ecart type	1,797		
	Minimum	0		
	Maximum	4		
	Plage	4		
	Plage interquartile	4		
	Asymétrie	-,545	,109	
	Kurtosis	-1,593	,217	
NoteCorrespondance TachesDiplome	Moyenne	2,53	,080	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,37	
		Borne supérieure	2,68	
	Moyenne tronquée à 5 %	2,59		
	Médiane	4,00		
	Variance	3,200		
	Ecart type	1,789		
	Minimum	0		
	Maximum	4		
	Plage	4		
	Plage interquartile	4		
	Asymétrie	-,509	,109	
	Kurtosis	-1,614	,217	

#### Tests de normalité

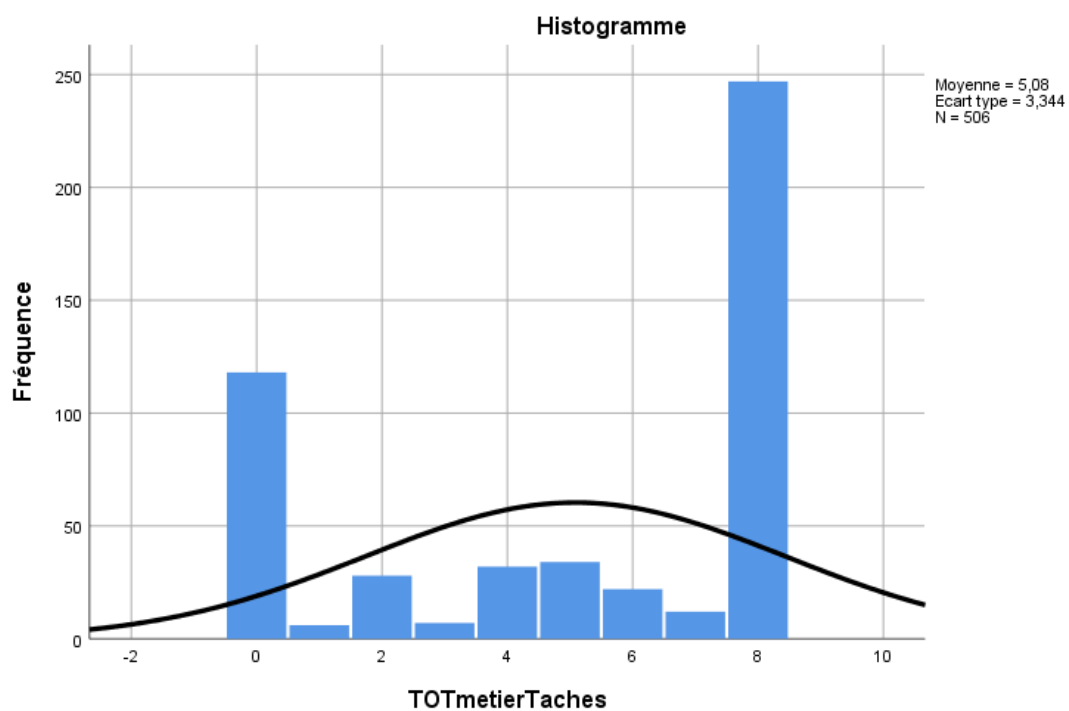
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
NoteCorrespondance MetierDiplome	,370	506	,000	,680	506	,000
NoteCorrespondance TachesDiplome	,360	506	,000	,692	506	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

## Fréquences relatives à la variable résultante « TOTmetierTaches »

Statistiques		
TOTmetierTaches		
N	Valide	506
	Manquant	0
Moyenne		5,08
Médiane		7,00
Mode		8
Ecart type		3,344
Variance		11,18
		3

TOTmetierTaches					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	118	23,3	23,3	23,3
	1	6	1,2	1,2	24,5
	2	28	5,5	5,5	30,0
	3	7	1,4	1,4	31,4
	4	32	6,3	6,3	37,7
	5	34	6,7	6,7	44,5
	6	22	4,3	4,3	48,8
	7	12	2,4	2,4	51,2
	8	247	48,8	48,8	100,0
Total		506	100,0	100,0	



## Corrélation des variables « NoteCorrespondanceMetierDiplome » et « NoteCorrespondanceTachesDiplome »

### Corrélations

		NoteCorrespondance MetierDiplome	NoteCorrespondance TachesDiplome
NoteCorrespondance MetierDiplome	Corrélation de Pearson	1	,739**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	506	506
NoteCorrespondance TachesDiplome	Corrélation de Pearson	,739**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	506	506

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).



## 2- Fiabilité du test portant sur le descripteur « complexité »

### Echelle de mesure de la complexité

#### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	506	100,0
	Exclue <sup>a</sup>	0	,0
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
<b>,850</b>	<b>2</b>

## 3- Analyse des composantes principales (sans et avec fixation du nombre de facteurs)

### Analyse factorielle : sans fixer le nombre de facteurs

#### Qualités de représentation

		Initiales	Extraction
NoteCorrespondance	MetierDiplome	1,000	,870
NoteCorrespondance	TachesDiplome	1,000	,870

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

#### Matrice des composantes<sup>a</sup>

		Composante 1
NoteCorrespondance	TachesDiplome	,933
NoteCorrespondance	MetierDiplome	,933

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

#### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1,739	86,964	86,964	1,739	86,964	86,964
2	,261	13,036	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Analyse factorielle en fixant le nombre de facteurs à 2

#### Qualités de représentation

		Initiales	Extraction
NoteCorrespondance	MetierDiplome	1,000	1,000
NoteCorrespondance	TachesDiplome	1,000	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

#### Matrice des composantes<sup>a</sup>

		Composante	
		1	2
NoteCorrespondance	TachesDiplome	,933	-,361
NoteCorrespondance	MetierDiplome	,933	,361

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 2 composantes extraites.

#### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1,739	86,964	86,964	1,739	86,964	86,964	1,000	50,000	50,000
2	,261	13,036	100,000	,261	13,036	100,000	1,000	50,000	100,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
NoteCorrespondance TachesDiplome	<b>,915</b>	,404
NoteCorrespondance MetierDiplome	,404	<b>,915</b>

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 3 itérations.

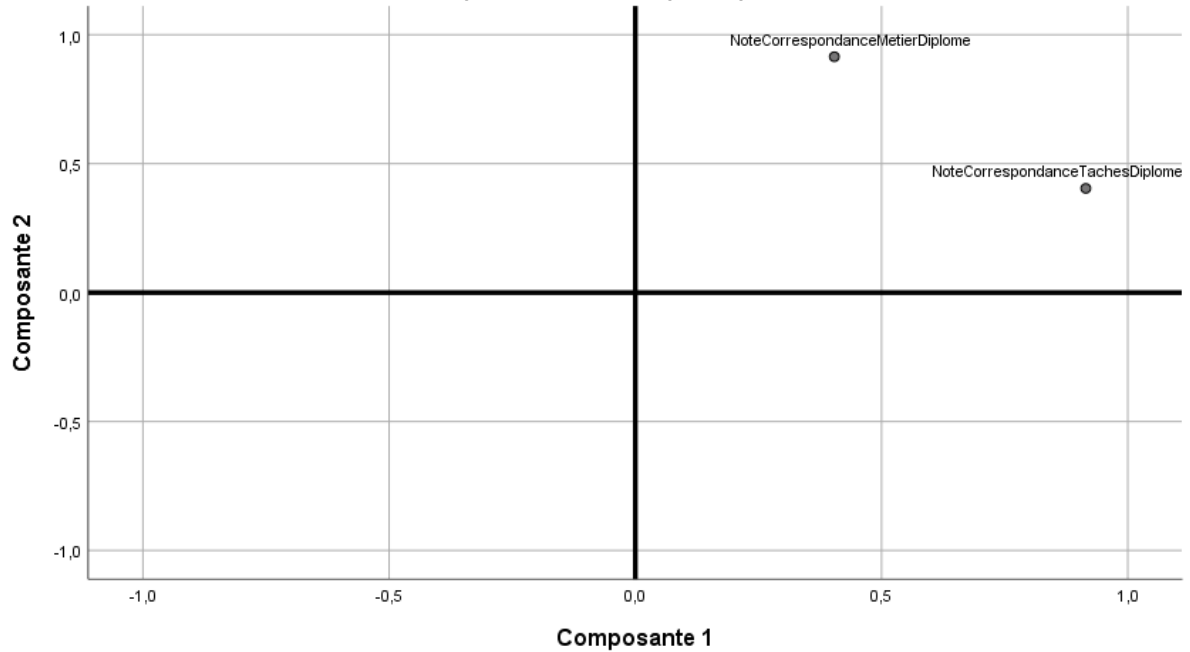
### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2
1	,707	,707
2	-,707	,707

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Tracé des composantes dans l'espace après rotation



## Annexe 29 : États de sortie SPSS pour le descripteur « autonomie »

### 1- Fiabilité du test portant sur le descripteur « autonomie »

1<sup>ère</sup> Echelle de mesure de l'autonomie (basée sur les 3 éléments : Mmanoeuvre, NoteESENT1PriseInitiatives et NoteESENT5EtreBonOrganisateur)

#### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	478	94,5
	Exclue <sup>a</sup>	28	5,5
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,098	,230	3

#### Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
Mmanoeuvre	2,10	1,403	478
NoteESENT1PriseInitiatives	1,32	,603	478
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	1,61	,611	478

#### Matrice de corrélation inter-éléments

	Mmanoeuvre	NoteESENT1PriseInitiatives	NoteESENT5EtreBonOrganisateur
Mmanoeuvre	1,000	-,004	-,006
NoteESENT1PriseInitiatives	-,004	1,000	,281
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	-,006	,281	1,000

### 2<sup>ème</sup> Echelle de mesure de l'autonomie

(basée sur les 4 éléments : Mmanoeuvre, NoteESENT1PriseInitiatives, NoteESENT5EtreBonOrganisateur et NoteESENT3CapaciteDirectionAutres)

#### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	478	94,5
	Exclue <sup>a</sup>	28	5,5
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,217	,392	4

#### Matrice de corrélation inter-éléments

	Mmanoeuvre	NoteESENT1PriseInitiatives	NoteESENT5EtreBonOrganisateur	NoteESENT3CapaciteDirectionAutres
Mmanoeuvre	1,000	-,004	-,006	-,015
NoteESENT1PriseInitiatives	-,004	1,000	,281	,261
NoteESENT5EtreBonOrganisateur	-,006	,281	1,000	,317
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	-,015	,261	,317	1,000

#### Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
6,45	3,699	1,923	4

## 2- Analyse des composantes principales (sans et avec fixation du nombre de facteurs)

### Analyse factorielle : sans fixer le nombre de facteurs

#### Matrice de corrélation

		Mmanoeuvre	NoteESENT1 PriseInitiatives	NoteESENT3Capacite DirectionAutres	NoteESENT5Etre BonOrganisateur
Corrélation	Mmanoeuvre	1,000	-,004	-,014	-,005
	NoteESENT1 PriseInitiatives	-,004	1,000	,275	,294
	NoteESENT3Capacite DirectionAutres	-,014	,275	1,000	,351
	NoteESENT5Etre BonOrganisateur	-,005	,294	,351	1,000

#### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
Mmanoeuvre	1,000	,001
NoteESENT1PriseInitiatives	1,000	,484
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	1,000	,555
NoteESENT5Etre BonOrganisateur	1,000	,575

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

#### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante 1
NoteESENT5EtreBonOrgani sateur	,758
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	,745
NoteESENT1PriseInitiatives	,696
Mmanoeuvre	-,029

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

#### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1,615	40,369	40,369	1,615	40,369	40,369
2	1,000	24,997	65,365			
3	,738	18,445	83,811			
4	,648	16,189	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Analyse factorielle en fixant le nombre de facteurs à 2

#### Matrice de corrélation

		Mmanoeu vre	NoteESENT1 PriseInitiatives	NoteESENT3 CapaciteDirection Autres	NoteESENT5Etre BonOrganisateur
Corrélation	Mmanoeuvre	1,000	-,004	-,014	-,005
	NoteESENT1PriseInitiatives	-,004	1,000	,275	,294
	NoteESENT3CapaciteDirection Autres	-,014	,275	1,000	,351
	NoteESENT5EtreBon Organisateur	-,005	,294	,351	1,000

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
Mmanoeuvre	1,000	1,000
NoteESENT1 PriseInitiatives	1,000	,485
NoteESENT3 CapaciteDirectionAutres	1,000	,555
NoteESENT5Etre BonOrganisateur	1,000	,575

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
NoteESENT5Etre BonOrganisateur	<b>,758</b>	,020
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	<b>,745</b>	-,006
NoteESENT1 PriseInitiatives	<b>,696</b>	,026
Mmanoeuvre	-,029	<b>,999</b>

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.  
a. 2 composantes extraites.

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1,615	40,369	40,369	1,615	40,369	40,369	1,614	40,360	40,360
2	1,000	24,997	65,365	1,000	24,997	65,365	1,000	25,005	65,365
3	,738	18,445	83,811						
4	,648	16,189	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
NoteESENT5Etre BonOrganisateur	<b>,758</b>	,002
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	<b>,744</b>	-,024
NoteESENT1 PriseInitiatives	<b>,696</b>	,009
Mmanoeuvre	-,005	<b>1,000</b>

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 3 itérations.

### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2
1	1,000	-,024
2	,024	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

## Annexe 30 : États de sortie SPSS pour le descripteur « responsabilité »

### 1- Fiabilité du test portant sur le descripteur « responsabilité »

**1<sup>ère</sup> Echelle de mesure de la responsabilité (basée sur les 4 éléments : Mmanoeuvre, NoteESENT1PriseInitiatives et NoteESENT5EtreBonOrganisateur)**

#### Récapitulatif de traitement des observations

Observations	N		%	
	Valide	Exclue <sup>a</sup>	Total	Total
	492	14	506	97,2
				2,8
				100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
<b>,536</b>	,572	4

#### Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
FaireDesComptesRendus	3,00	,863	492
NoteESENT3CapaciteDirectionAutres	1,43	,629	492
NoteESENT4CapacitePriseResponsabilites	1,60	,606	492
NoteESENT7PriseDecisions	1,49	,627	492

#### Matrice de corrélation inter-éléments

	FaireDesComptes Rendus	NoteESENT3 Capacite DirectionAutres	NoteESENT4 CapacitePrise Responsabilites	NoteESENT7 PriseDecisions
FaireDesComptes Rendus	1,000	,113	,170	,117
NoteESENT3 Capacite DirectionAutres	,113	1,000	,389	,318
NoteESENT4 Capacite PriseResponsabilites	,170	,389	1,000	,397
NoteESENT7 PriseDecisions	,117	,318	,397	1,000

### 2- Analyse des composantes principales (sans et avec fixation du nombre de facteurs)

**Analyse factorielle : sans fixer le nombre de facteurs**

#### Matrice de corrélation

		FaireDesComptes Rendus	NoteESENT3Capacite DirectionAutres	NoteESENT4 CapacitePrise Responsabilites	NoteESENT7 PriseDecisions
Corrélation	FaireDesComptes Rendus	1,000	,110	,164	,113
	NoteESENT3Capacite DirectionAutres	,110	1,000	,418	,336
	NoteESENT4Capacite PriseResponsabilites	,164	,418	1,000	,416
	NoteESENT7PriseDecisions	,113	,336	,416	1,000

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
FaireDesComptesRendus	1,000	,123
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	1,000	,542
NoteESENT4Capacite PriseResponsabilites	1,000	,636
NoteESENT7PriseDecisions	1,000	,541

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante 1
NoteESENT4CapacitePriseRes ponsabilites	,798
NoteESENT3CapaciteDirection Autres	,736
NoteESENT7PriseDecisions	,735
FaireDesComptesRendus	,350

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1,842	46,038	46,038	1,842	46,038	46,038
2	,943	23,579	69,617			
3	,664	16,593	86,209			
4	,552	13,791	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Analyse factorielle : en fixant le nombre de facteurs à 2

#### Matrice de corrélation

		FaireDesComptes Rendus	NoteESENT3 CapaciteDirection Autres	NoteESENT4 CapacitePrise Responsabilites	NoteESENT7 PriseDecisions
Corrélation	FaireDesComptes Rendus	1,000	,110	,164	,113
	NoteESENT3Capacite DirectionAutres	,110	1,000	,418	,336
	NoteESENT4Capacite PriseResponsabilites	,164	,418	1,000	,416
	NoteESENT7Prise Decisions	,113	,336	,416	1,000

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
FaireDesComptes Rendus	1,000	,996
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	1,000	,575
NoteESENT4Capacite PriseResponsabilites	1,000	,643
NoteESENT7Prise Decisions	1,000	,571

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
NoteESENT4CapacitePrise Responsabilites	,798	-,082
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	,736	-,183
NoteESENT7Prise Decisions	,735	-,173
FaireDesComptes Rendus	,350	,934

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 2 composantes extraites.

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1,842	46,038	46,038	1,842	46,038	46,038	1,774	44,349	44,349
2	,943	23,579	69,617	,943	23,579	69,617	1,011	25,268	69,617
3	,664	16,593	86,209						
4	,552	13,791	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante	
	1	2
NoteESENT4CapacitePrise Responsabilites	<b>,789</b>	,140
NoteESENT3Capacite DirectionAutres	<b>,758</b>	,025
NoteESENT7PriseDecisions	<b>,755</b>	,035
FaireDesComptesRendus	,081	<b>,995</b>

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 3 itérations.

### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2
1	,962	,274
2	-,274	,962

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.



## Annexe 31 : États de sortie SPSS pour le descripteur « adaptabilité »

### 1- Fiabilité du test portant sur le descripteur « adaptabilité »

Echelle de mesure de l'adaptabilité (basée sur les 7 éléments : QuantificationAides, QuantificationFreins, ValSentiment, QuantificationSourcesRisqDifficultes, Intégration, NoteESENT2SentimentFaceAutres et EstimationCapaciteSeRappelerMemoire)

#### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	482	95,3
	Exclue <sup>a</sup>	24	4,7
	Total	506	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,402	,425	7

#### Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
QuantificationAides	1,61	,878	482
QuantificationFreins	3,73	,764	482
ValSentiment	2,50	1,815	482
QuantificationSourcesRisqDifficultes	2,99	1,023	482
Intégration	3,23	,776	482
NoteESENT2SentimentFaceAutres	1,66	,642	482
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	3,32	,606	482

#### Matrice de corrélation inter-éléments

	Quantification Aides	Quantification Freins	ValSentiment	Quantification SourcesRisq Difficultes	Intégration	NoteESENT2 SentimentFace Autres	Estimation CapaciteSe Rappeler Memoire
QuantificationAides	1,000	,259	,026	,085	-,034	,020	,025
QuantificationFreins	,259	1,000	,127	,171	,010	-,060	,050
ValSentiment	,026	,127	1,000	,218	,038	,153	,141
QuantificationSourcesRisqDifficultes	,085	,171	,218	1,000	,206	,095	,154
Intégration	-,034	,010	,038	,206	1,000	,006	,231
NoteESENT2SentimentFaceAutres	,020	-,060	,153	,095	,006	1,000	,084
EstimationCapaciteSeRappelerMemoire	,025	,050	,141	,154	,231	,084	1,000

### 2- Analyse des composantes principales (sans et avec fixation du nombre de facteurs)

#### Analyse factorielle : sans fixer le nombre de facteurs

#### Matrice de corrélation

		Quantification Aides	Quantification Freins	Val Sentiment	Quantification SourcesRisq Difficultes	Intégration	Estimation CapaciteSe Rappeler Memoire	NoteESENT2 SentimentFace Autres
Corrélation	Quantification Aides	1,000	,273	,021	,094	-,030	,021	,005
	Quantification Freins	,273	1,000	,111	,127	,005	,048	-,073
	ValSentiment	,021	,111	1,000	,243	,038	,145	,141

Quantification Sources RisqDifficultés	,094	,127	,243	1,000	,194	,149	,114
Intégration	-,030	,005	,038	,194	1,000	,228	,009
Estimation Capacité SeRappeler Mémoire	,021	,048	,145	,149	,228	1,000	,083
NoteESENT2 Sentiment FaceAutres	,005	-,073	,141	,114	,009	,083	1,000

### Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
QuantificationAides	1,000	,567
QuantificationFreins	1,000	,635
ValSentiment	1,000	,508
QuantificationSources RisqDifficultés	1,000	,467
Intégration	1,000	,685
EstimationCapacité SeRappelerMémoire	1,000	,468
NoteESENT2Sentiment FaceAutres	1,000	,616

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante		
	1	2	3
QuantificationSources RisqDifficultés	,681	-,039	,051
ValSentiment	,574	-,066	,418
EstimationCapacité SeRappelerMémoire	,546	-,280	-,302
QuantificationAides	,295	,693	,020
QuantificationFreins	,386	,690	-,101
NoteESENT2Sentiment FaceAutres	,296	-,324	,650
Intégration	,446	-,352	-,601

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 3 composantes extraites.

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1,614	23,053	23,053	1,614	23,053	23,053	1,339	19,128	19,128
2	1,269	18,127	41,180	1,269	18,127	41,180	1,333	19,040	38,169
3	1,064	15,197	56,377	1,064	15,197	56,377	1,275	18,208	56,377
4	,879	12,552	68,929						
5	,820	11,707	80,637						
6	,693	9,902	90,538						
7	,662	9,462	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

### Rotation de la matrice des composantes<sup>a</sup>

	Composante		
	1	2	3
Intégration	,817	-,078	-,110
EstimationCapacité SeRappelerMémoire	,664	,009	,163
QuantificationFreins	,064	,794	-,002
QuantificationAides	-,077	,749	,035
NoteESENT2Sentiment FaceAutres	-,097	-,211	,750
ValSentiment	,141	,159	,680
QuantificationSources RisqDifficultés	,438	,257	,458

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.<sup>a</sup>

a. Convergence de la rotation dans 5 itérations.

### Matrice de transformation des composantes

Composante	1	2	3
1	,669	,434	,603
2	-,376	,898	-,229
3	-,641	-,074	,764

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

## Annexe 32 : Grille d'appréciation des descripteurs par rapport aux éléments de contenu des entretiens

Descripteur / Eléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
<b>Autonomie (Définition dans la CNQ)</b>	<b>Marge de manœuvre requise pour exercer l'activité professionnelle.</b>													
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifier et organiser le travail de son équipe sur la base de consignes générales.</li> <li>Evaluer la qualité du travail accompli par son équipe.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser soi-même son travail sur la base de consignes spécifiques.</li> <li>Estimer le niveau de qualité du travail accompli</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposer d'une marge de manœuvre limitée.</li> <li>Vérifier à son niveau la qualité du produit fini ou du service rendu.</li> </ul>						
<b>Jugement de ses capacités d'écrire un compte rendu, utilité des rapports écrits et importance des TIC</b>	<i>Item étudié par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item étudié par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item étudié par rapport au descripteur responsabilité</i>		Force de rendre compte sur son travail oralement	<b>2</b>	<i>Item étudié par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item étudié par rapport au descripteur responsabilité</i>		Capacité de parler de son travail même par écrit mais en arabe seulement	<b>3</b>
<b>Capacités d'apprendre à apprendre</b>	<i>Item manquant par rapport au</i>		<i>Item manquant par rapport</i>		Forte volonté d'apprendre pour améliorer	<b>3</b>	<i>Item manquant par rapport au</i>		Forte volonté d'apprendre et de rechercher l'information partout et	<b>4</b>	<i>Item manquant par rapport</i>		<i>Item manquant par rapport</i>	

Descripteur / Éléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
	<b>descripteur autonomie</b>		<b>au descripteur autonomie</b>		son niveau de langue et ses techniques de travail		<b>descripteur autonomie</b>		persévérance pour lire et comprendre les documents d'utilisation des instruments		<b>au descripteur autonomie</b>		<b>au descripteur autonomie</b>	
<b>Responsabilité (Définition dans la CNQ)</b>	<b>Degré de responsabilité requis pour exercer l'activité professionnelle.</b>													
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des comptes rendus écrits et oraux circonstanciés sur son activité et éventuellement de celle des personnes placées sous sa responsabilité.</li> <li>Exercer généralement avec une équipe, dans un champ d'activité plus ou moins étendu.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des comptes rendus oraux et écrits des activités réalisées.</li> <li>Exercer individuellement ou en équipe, dans un champ d'activité plus ou moins étendu.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des comptes rendus oraux et/ou écrits des tâches et activités réalisées.</li> <li>Exercer éventuellement avec une équipe, dans un champ d'activité restreint.</li> </ul>					
<b>Description de l'organisation du travail en entreprise imposée par les chefs ou de l'organiser par le stagiaire à sa manière</b>	Volonté de lui laisser une marge de manœuvre dans la façon d'organiser son travail dans le cadre de son stage en entreprise	<b>3</b>	Manque de liberté d'organiser son travail, et se trouver astreint à suivre l'organisation et le plan de travail imposés par le chef de la chaîne de production	<b>2</b>	<b>Item étudié par rapport au descripteur autonomie</b>		<b>Item étudié par rapport au descripteur autonomie</b>		<b>Item étudié par rapport au descripteur autonomie</b>		<b>Item étudié par rapport au descripteur autonomie</b>		<b>Item étudié par rapport au descripteur autonomie</b>	

Descripteur / Éléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
Déroulement de l'apprentissage aux stagiaires par les formateurs et par les chefs en entreprise et l'importance de l'apprentissage par l'erreur	<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		Conscience de l'importance de commettre des erreurs dans les séquences de formation au profit du bon apprentissage	<b>3</b>	La démarche de travail de l'apprenant au centre est dictée par l'application des instructions du formateur	<b>1</b>	<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>	
Prise de décision pour changer sa spécialité de formation	<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		Décision prise sur la base du savoir de ce qu'elle veut et de sa recherche à évoluer et enrichir ses compétences	<b>4</b>	<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		Prise de décision sur la base de conviction et d'amour de la chose à faire	<b>4</b>
Prise d'initiative, de décision et de responsabilité dans le travail (démarche de travail)	S'imposer par son caractère de prise de responsabilité et d'initiative en assumant les risques que pourraient engendrer ses choix	<b>4</b>	<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		Prise d'initiatives et de décisions avec concertation avec les autres et étude d'opportunité et de faisabilité en plus de confiance de le faire quand il est seul	<b>4</b>	<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur responsabilité</i>	

Descripteur / Éléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
<b>Adaptabilité (Définition dans la CNQ)</b>	<b>Aptitude à faire face aux changements et aux situations imprévues dans le milieu du travail.</b>													
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements plus ou moins importants.</li> <li>Formuler des solutions adaptées aux problèmes dans son champ d'activité.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenir dans un contexte de travail évolutif soumis à des facteurs externes qui n'engendrent pas de changements importants.</li> <li>Formuler des solutions adaptées aux problèmes posés.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenir dans des contextes stables ou soumis à des changements limités.</li> <li>Adapter son comportement aux circonstances et problèmes posés.</li> </ul>					
<b>Relation avec son chef (tuteur ou encadreur) au chantier : motivation et aide à l'apprentissage ou relation conflictuelle</b>	Relation difficile avec le tuteur et sentiment de malaise pour apprendre.	<b>1</b>	Relation difficile et contraignante induisant non atteinte de ses objectifs d'apprentissage .	<b>1</b>	<i>Item manquant par rapport au descripteur adaptabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur adaptabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur adaptabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur adaptabilité</i>		<i>Item manquant par rapport au descripteur adaptabilité</i>	
<b>Appréciation de son stage en entreprise et difficultés rencontrées au centre</b>					Bonne adaptation en entreprise et apprentissage réussi.	<b>4</b>	Admiration et reconnaissance envers son patron générant un bon apprentissage.	<b>4</b>	Bonne relation avec son patron favorisant son apprentissage.	<b>4</b>	Appréciation de l'importance de s'adapter aux différentes difficultés entravant la poursuite de formation.	<b>3</b>		
<b>Esprit entrepreneurial</b>														
<b>Conscience de soi et</b>	Peut traduire ses besoins, ses	<b>3</b>	Peut se consacrer	<b>2</b>	Peut réfléchir sur ses besoins, ses	<b>2</b>	Peut réfléchir sur ses besoins,	<b>2</b>	Peut réfléchir sur ses besoins, ses	<b>2</b>	Peut décrire ses besoins,	<b>1</b>	Peut identifier ses	<b>1</b>

Descripteur / Éléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
<b>auto- efficacité /croire en soi-même et ne cesser d'évoluer</b>	<p>aspirations, ses intérêts en buts qui l'aideront à les réaliser.</p> <p>Peut faire équipe avec d'autres pour compenser leurs faiblesses mutuelles et combiner leurs forces.</p> <p>Croit en sa capacité à comprendre et tirer le meilleur des expériences que d'autres pourraient voir comme des échecs.</p> <p>Peut choisir des opportunités de développement professionnel avec son équipe et son organisation sur la base d'une compréhension claire de leurs</p>		<p>entièrement à ses besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts.</p> <p>Peut évaluer ses forces et ses faiblesses et celles des autres en lien avec les opportunités pour créer de la valeur.</p> <p>Peut évaluer la maîtrise de ce qu'elle a de ses réalisations.</p> <p>Peut décrire ses compétences et ses talents au regard de ses options de carrière, y compris celle</p>		<p>aspirations, ses intérêts et ses buts et ceux du groupe en lien avec les opportunités et les perspectives.</p> <p>Motivée par le désir d'utiliser ses forces et ses capacités afin de tirer le meilleur parti des opportunités créatrices de valeur.</p> <p>Croit en sa capacité à achever ce qu'elle a imaginé et planifié, malgré les obstacles, les ressources limitées et les résistances qu'opposent les autres.</p> <p>Peut utiliser ses compétences et ses talents pour changer le</p>		<p>ses aspirations, ses intérêts et ses buts et ceux du groupe en lien avec les opportunités et les perspectives.</p> <p>Peut faire équipe avec d'autres pour compenser leurs faiblesses mutuelles et combiner leurs forces.</p> <p>Peut influencer sur les situations et les gens pour le mieux.</p> <p>Peut utiliser ses compétences et ses talents pour changer le déroulement de sa carrière, aussi bien à la suite d'opportunités que par nécessité.</p>		<p>aspirations, ses intérêts et ses buts et ceux du groupe en lien avec les opportunités et les perspectives d'avenir.</p> <p>Peut évaluer ses forces et ses faiblesses et celles des autres en lien avec les opportunités créatrices de valeur.</p> <p>Croit qu'il peut influencer sur les situations et les gens pour le mieux.</p> <p>Peut utiliser ses compétences et ses talents pour changer le déroulement de sa carrière, aussi bien à la suite d'opportunités</p>		<p>ses aspirations, ses intérêts et ses buts.</p> <p>Peut identifier ce qu'il fait bien et ce qu'il ne fait pas bien.</p> <p>Croit en sa capacité à réaliser ce qu'il entreprend.</p> <p>Peut décrire ses compétences et ses talents au regard de ses options de carrière, y compris celle de travailler à son compte.</p>		<p>besoins, ses aspirations, ses intérêts et ses buts.</p> <p>Peut identifier ce qu'elle fait bien et ce qu'elle ne fait pas bien.</p> <p>Peut évaluer la maîtrise de ce qu'elle a de ses réalisations.</p> <p>Peut décrire ses compétences et ses talents au regard de ses options de carrière, y compris celle de travailler à son compte.</p>	

Descripteur / Éléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
	forces et de leurs faiblesses.		de travailler à son compte.		déroulement de sa carrière, aussi bien à la suite d'opportunités que par nécessité.				que par nécessité.					
<b>Pendre de l'initiative /passer à l'action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut encourager les autres à prendre des responsabilités dans des activités créatrices de valeur.</li> <li>- Peut lancer des activités créatrices de valeur, seul ou en équipe.</li> <li>- Agit en fonction des nouvelles idées et des opportunités qui vont ajouter de la valeur à une entreprise créatrice de valeur existante ou nouvellement créée.</li> </ul>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut prendre la responsabilité personnelle ou collective d'effectuer des tâches simples lors des activités créatrices de valeur.</li> <li>- Peut lancer des activités simples créatrices de valeur.</li> <li>- Peut agir sur des problèmes qui ont une influence sur son environnement.</li> </ul>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut prendre la responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur.</li> <li>- Motivée par la possibilité d'être capable de lancer des activités créatrices de valeur de façon autonome.</li> <li>- Relève activement les défis, résout les problèmes et saisit les opportunités pour créer de la valeur.</li> </ul>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut prendre la responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur.</li> <li>- Peut lancer des activités créatrices de valeur, seul ou en équipe.</li> <li>- Agit en fonction des nouvelles idées et des opportunités qui vont ajouter de la valeur à une entreprise créatrice de valeur existante ou nouvellement créée.</li> </ul>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut prendre la responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur.</li> <li>- Peut travailler de façon autonome dans des activités simples de création de valeur.</li> <li>- Relève activement les défis, résout les problèmes et saisit les opportunités pour créer de la valeur.</li> </ul>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut effectuer les tâches qui lui sont assignées avec responsabilité.</li> <li>- Peut travailler de façon autonome dans des activités simples de création de valeur.</li> <li>- Peut agir sur des problèmes qui ont une influence sur son environnement.</li> </ul>	<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut effectuer les tâches qui lui sont assignées avec responsabilité.</li> <li>- Peut travailler de façon autonome dans des activités simples de création de valeur.</li> <li>- Fait preuve d'initiative pour résoudre les problèmes qui touchent sa communauté.</li> </ul>	<b>1</b>



Descripteur / Éléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
<b>Avoir de la créativité/développer des idées créatives et utiles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins.</li> <li>- Peut expérimenter différentes techniques afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles.</li> <li>- Peut participer à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des problèmes ouverts.</li> <li>- Peut identifier les</li> </ul>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles.</li> <li>- Peut développer des idées qui créent de la valeur pour les autres.</li> <li>- Peut aborder des problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité.</li> <li>- Peut améliorer les produits, services et processus existants afin qu'ils répondent mieux à ses besoins et à ceux de ses pairs et de la communauté.</li> </ul>	<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles.</li> <li>- Peut développer des idées qui résolvent des problèmes qui sont pertinents pour soi et son contexte.</li> <li>- Peut aborder les problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité.</li> <li>- Peut améliorer les produits, services et processus</li> </ul>	<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins.</li> <li>- Peut expérimenter différentes techniques afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles.</li> <li>- Peut participer à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des problèmes ouverts.</li> <li>- Peut rassembler,</li> </ul>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut chercher activement de nouvelles solutions qui répondent à ses besoins.</li> <li>- Peut expérimenter différentes techniques afin de générer des solutions alternatives aux problèmes et en utilisant de façon efficace les ressources disponibles.</li> <li>- Peut participer à une dynamique de groupe dont l'objectif est la définition des</li> </ul>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles.</li> <li>- Peut développer des idées qui résolvent des problèmes qui sont pertinents pour soi et son contexte.</li> <li>- Peut aborder des problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité.</li> <li>- Peut rassembler des outils qui créent de la valeur</li> </ul>	<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut montrer sa curiosité envers les choses nouvelles</li> <li>- Peut développer des idées qui résolvent des problèmes qui sont pertinents pour soi et son contexte</li> <li>- Peut aborder les problèmes ouverts (qui ont plusieurs solutions) avec curiosité</li> <li>- Peut rassembler des outils qui créent de la valeur pour soi et</li> </ul>	<b>1</b>

Descripteur / Éléments du thème (indicateurs)	Thameur		Sana		Fethia		Slah		Hassen		Achref		Meriem	
	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note	Contenu des RA	Note
	fonctionnalités de base qu'un prototype devrait avoir afin d'illustrer la valeur de ses idées. Peut différencier les différentes sortes d'innovations (i.e. ce qui démarque l'innovation des processus des innovations produit, l'innovation progressive de l'innovation de rupture).		Peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants.		existants afin qu'ils répondent mieux à ses besoins et à ceux de ses pairs et de la communauté. Peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants.		tester et raffiner peu à peu les prototypes qui simulent la valeur qu'il veut créer. Peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants.		problèmes ouverts. Peut identifier les fonctionnalités de base qu'un prototype devrait avoir afin d'illustrer la valeur de ses idées. Peut décrire comment certaines innovations ont transformé la société.		pour soi et pour les autres. Peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants.		pour les autres. Peut trouver des exemples de produits, services et solutions innovants.	

<b>Résumé de ce qui ressort de chaque thème de l'entretien</b>	<b>Qu'est ce qui manque au descripteur par rapport à sa définition dans la CNQ ?</b>
En résumé, l'analyse globale des entretiens, nous ont permis de relever les remarques et les points d'amélioration suivants relatifs à la dimension d'intégration à la formation :	<b><i>Définition de l'adaptabilité dans la CNQ : aptitude à faire face aux changements et aux situations imprévues dans le milieu du travail.</i></b>

**Environnement externe de la formation :**Moyens de transport :

- La disponibilité d'un transport pour les apprenants est un élément crucial pour leur suivi normal de la formation, et son absence ou manque constitue un élément favorisant le décrochage.
- Nécessité de repenser le système de gestion des retards et d'absences des apprenants causés par la non-ponctualité des moyens de transport (bus ou métro).

Restauration :

- Importance d'un restaurant pour les apprenants, intégré ou à proximité du centre de formation.

Bourse de formation :

- Difficultés d'obtention d'une bourse de formation en termes de procédures administratives (pièces administratives constituant le dossier telle que la carte d'identité).
- Délais de versement du montant de la bourse et son échelonnement sur la période de formation.
- Déception voire désespoir par rapport à l'attente de la réponse sur la demande surtout quand elle sera négative (impact psychologique).
- Critères d'octroi de la bourse de formation.
- Visibilité et transparence sur les procédures de traitement des demandes de bourse de la formation.
- Nécessité d'une meilleure communication sur la bourse de formation.

**Facteurs internes à l'apprenant, au formateur et au centre :**

- Réaction des formateurs face aux retards et absentéisme des apprenants et son influence sur la poursuite de formation.

**i- Des manquants extraits du résumé du thème "intégration à la formation" évoqué dans les entretiens semi-directifs :**

- L'adaptabilité à l'environnement externe de la formation incluant les moyens de transport, la restauration, la bourse de formation.
- L'adaptabilité liée aux facteurs internes à l'apprenant tel que la nature de la relation apprenant/formateur et son influence sur la psychologie de l'apprenant.
- L'adaptabilité par rapport aux dispositions administratives et réglementaires du centre de formation.

**ii- Des manquants remarquables à partir de l'ACP :**

- Composante 1 : comprend les variables « Intégration » et « ValSeRappeler » ;
- Composante 2 : comprend les variables « QuantificationFreins » et « QuantificationAides » ;
- Composante 3 : comprend les variables « NoteESENT2SentimentFaceAutres », « ValSentiment » et « QuantificationSourcesRisqDifficultes ».

**iii- Des manquants extraits de l'analyse des entretiens avec chaque apprenant :**Sur le descripteur « adaptabilité » :

- Relation avec son chef.

À partir de la sous-composante « esprit entrepreneurial » :

- Action sur les problèmes influençant son environnement.
- Curiosité et ouverture pour la recherche de solutions.
- Participation à une dynamique de groupe pour définir et aborder les problèmes.

**Conclusion sur le descripteur « adaptabilité » :** L'analyse qualitative du descripteur « adaptabilité » sur la base des résultats des entretiens semi-directifs, nous a permis d'identifier **deux** autres indicateurs (variables) à

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Règlement interne et système de discipline (sanction en cas d'absences répétitives, cas d'expulsion et conditions de retour après expulsion..).</li> <li>• Difficultés d'ordre personnel pour l'apprenant liées à sa situation familiale (pauvreté, conflit familial, psychologie de l'apprenant).</li> <li>• Nature de la relation apprenant/formateur et son influence sur la psychologie de l'apprenant.</li> </ul>	<p>prendre en considération dans la rédaction du contenu de ce descripteur qui sont :</p> <p>3- La relation avec son chef ou son encadrant ou tuteur en entreprise dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTS : « veiller à une bonne relation avec son chef afin d'atteindre ses objectifs d'apprentissage. ».</p> <p>4- La définition des problèmes dans son environnement du travail, la recherche et l'application des solutions envisagées dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTS : « chercher activement des solutions aux problèmes rencontrés dans son environnement du travail. ».</p>
<p>En résumé, l'analyse globale des entretiens, nous ont permis de relever les remarques et les points d'amélioration suivants relatifs à la dimension d'autonomie et de communication demandées par les employeurs :</p> <p><b>Mesure des capacités d'autonomie par les aptitudes prouvées en matière de communication et d'utilisation du cahier du stage :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie dans le renseignement et l'écriture dans le cahier du stage.</li> <li>• Autonomie dans la pratique de la langue française oralement et par écrit.</li> <li>• Difficultés de rédiger en français et d'écrire des phrases correctes.</li> <li>• Obligation par le formateur et les responsables au centre de renseignement du cahier de stage en français.</li> <li>• Tentatives de rédiger en français quitte à réduire la rédaction en des mots isolés.</li> <li>• Compréhension des plans contenant des schémas graphiques.</li> </ul>	<p><b><u>Définition de l'autonomie dans la CNQ : marge de manœuvre requise pour exercer l'activité professionnelle.</u></b></p> <p><b>a. Des manquants extraits du résumé du thème "autonomie et communication" évoqué dans les entretiens semi-directifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'autonomie est appréciée à partir des aptitudes prouvées en matière de communication (degré d'autonomie dans la pratique de la langue française oralement et par écrit) et d'utilisation du cahier du stage (degré d'autonomie dans le renseignement et l'écriture dans le cahier du stage).</li> <li>- L'autonomie est appréciée par la mesure des aptitudes par rapport à la réalisation des tâches professionnelles (degré d'autonomie dans l'exécution de ses tâches professionnelles) et leur explicitation dans le cahier du stage (par écrit ou oralement).</li> <li>- L'autonomie est appréciée par la mesure de ses capacités d'apprendre à apprendre (Recherche d'information quelles que soient les difficultés rencontrées et Déploiement d'efforts pour améliorer son niveau de langue et ses compétences professionnelles).</li> </ul> <p><b>b. Des manquants remarqués à partir de l'étude quantitative :</b></p>

**Mesure des aptitudes par rapport à la réalisation des tâches professionnelles et leur explicitation dans le cahier du stage :**

- Exécution de ses tâches professionnelles d'une façon autonome.
- Autonomie dans l'explicitation des tâches professionnelles qu'il a réalisées (explicitation n'est pas forcément écrite).
- Confiance en soi lors de la remise du cahier au chef pour contrôle.
- Capacité de se rappeler des tâches réalisées pendant sa journée de travail.
- Identification de la base de son métier.
- Énumération des étapes de réalisation d'une tâche professionnelle.

**Mesure des capacités d'apprendre à apprendre**

- Recherche d'information quelles que soient les difficultés rencontrées.
- Déploiement d'efforts pour améliorer son niveau de langue et ses compétences professionnelles.

Certains aspects n'ont pas été couverts par les 3 variables « Mmanoeuvre », « NoteESENT1Priselinitiatives » et « NoteESENT5EtreBonOrganisateur », en l'occurrence les capacités : de planification du travail, de gestion d'équipe de travail, d'évaluation du travail d'équipe et de la qualité du produit ou du service rendu.

L'échelle de mesure du descripteur « autonomie » devrait comprendre un item confirmé portant sur la marge de manœuvre et d'autres items dont ceux portant respectivement sur la prise d'initiative, la direction des autres et l'organisation de travail.

Avec un chevauchement des items « direction des autres » et « gestion d'équipe de travail ».

**c. Des manquants extraits de l'analyse des entretiens avec chaque apprenant :**

Sur le descripteur « autonomie » :

- Capacités d'apprendre à apprendre.

À partir de la sous-composante « esprit entrepreneurial » :

- Conscience de soi, auto-efficacité et effort d'évoluer
- Identification et autoévaluation de ses forces et faiblesses
- Identification et évaluation des forces et faiblesses de l'équipe

**Conclusion sur le descripteur « autonomie » :** L'analyse qualitative du descripteur « autonomie » sur la base des résultats des entretiens semi-directifs, nous a permis d'identifier **trois** autres indicateurs (variables) à prendre en considération dans la rédaction du contenu de ce descripteur qui sont :

- 4- Les capacités d'apprendre à apprendre dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « exprimer sa volonté d'apprendre et de rechercher l'information partout et persévérer pour lire et comprendre les documents d'utilisation des instruments et des techniques de travail. ».

	<p>5- L'identification et l'autoévaluation de ses forces et faiblesses et l'effort d'évoluer dans son environnement du travail dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « Identifier ce qu'il fait bien et ce qu'il ne fait pas bien tout en évaluant la maîtrise de ce qu'il a réalisé. ».</p> <p>6- Identification et évaluation des forces et faiblesses de l'équipe de travail (qu'il gère) dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « Évaluer les forces et les faiblesses des membres de l'équipe de travail (qu'il gère) en lien avec les opportunités pour créer de la valeur. ».</p>
<p>En résumé, l'analyse globale des entretiens, nous ont permis de relever les remarques et les points d'amélioration suivants relatifs à la dimension de responsabilité et de décision demandées par les employeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Application des instructions du formateur concernant une manipulation conformément à un plan de travail (feuille de route).</li> <li>• Différence de méthode de travail en entreprise avec son chef, de celle au centre avec son formateur.</li> <li>• Ignorance chez le stagiaire de la pensée de son chef par rapport au travail qu'il lui ordonne de faire.</li> <li>• Apprentissage des chefs aux stagiaires de l'importance de la quantité de travail au détriment de sa qualité.</li> <li>• Inexplication par son chef de l'objectif ainsi que la façon de faire le travail.</li> <li>• Transfert par les chefs aux stagiaires de mauvais réflexes et pratiques.</li> <li>• Absence de plan de travail à fournir par le chef au stagiaire et concentration sur le résultat attendu de la réalisation de la tâche professionnelle.</li> </ul>	<p><b><u>Définition de la responsabilité dans la CNQ : degré de responsabilité requis pour exercer l'activité professionnelle.</u></b></p> <p><b>i- Des manquants extraits du résumé du thème "responsabilité et décision" évoqué dans les entretiens semi-directifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La responsabilité est appréciée à partir de l'application des instructions de son chef ou formateur sur la base d'un plan de travail.</li> <li>- La responsabilité est appréciée par rapport à la capacité de prioriser le travail selon sa quantité ou sa qualité.</li> <li>- La responsabilité est appréciée par rapport à la compréhension de l'objectif du travail et la façon de le faire.</li> <li>- La responsabilité est appréciée par l'aptitude de définir sa démarche de travail en se basant sur ses convictions professionnelles.</li> </ul> <p><b>ii- Des manquants remarqués à partir de l'étude quantitative et l'ACP :</b></p> <p>Les 2 facteurs déterminants dans la mesure de la responsabilité sont la composante 1 constituée des 3 variables relatives aux capacités de direction des autres, de prise de responsabilité et de prise de décision, et la composante 2 qui se confond avec la variable « FaireDesComptesRendus».</p> <p>Il y a forcément un item spécifique confirmé (faire des comptes rendus) et d'autres items en relation avec l'esprit entrepreneurial et d'autres aspects à identifier à l'issue de l'analyse qualitative.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprentissage par les chefs aux stagiaires de méthodes de triche et de fraude pour tromper le client.</li> <li>• Méfiance par les stagiaires des noms des grandes entreprises dans le professionnalisme et l'apprentissage réel des stagiaires.</li> <li>• Préjugé sur le contexte du travail dans les grandes entreprises et sur leur réalité par rapport à leur réputation.</li> <li>• Comportements anti-pédagogiques se traduisant par l'empêchement voire la sanction par les chefs aux stagiaires des prises d'initiative et de décision.</li> <li>• Aptitude de définir sa démarche de travail en se basant sur ses convictions professionnelles.</li> <li>• Aptitude à décrire les opérations d'une tâche professionnelle sans pour autant donner des indications sur les concepts y inhérents (il n'y a pas de signaux ou d'indices sur la conceptualisation de sa tâche professionnelle (<b>Pastré, 2004</b>)).</li> <li>• Distinction entre les méthodes de travail : la méthode «apprenante» celle où le formateur donne un plan de travail bien structuré permettant d'orienter et d'assister l'apprenant dans l'exécution de sa tâche professionnelle et la méthode «aléatoire» celle où le tuteur en stage ou le chef, laisse le stagiaire travailler «à vue» et ne le comptabilisant que par la quantité du travail au détriment de la qualité.</li> </ul>	<p><b>iii- Des manquants extraits de l'analyse des entretiens avec chaque apprenant :</b></p> <p><u>Sur le descripteur « responsabilité » :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aptitude à définir sa démarche de travail en se basant sur ses convictions professionnelles.</li> <li>• Apprentissage par l'erreur dans le travail.</li> </ul> <p><u>À partir de la sous-composante « esprit entrepreneurial » :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de responsabilité et passage à l'action.</li> </ul> <p><b>Conclusion sur le descripteur « responsabilité » :</b> L'analyse qualitative du descripteur « responsabilité » sur la base des résultats des entretiens semi-directifs, nous a permis d'identifier <b>trois</b> autres indicateurs (variables) à prendre en considération dans la rédaction du contenu de ce descripteur qui sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4- Les capacités de définir sa démarche de travail en se basant sur ses convictions professionnelles dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTS : « S'imposer par son caractère de prise de responsabilité en assumant les risques que pourraient engendrer ses choix et sa démarche de travail. ».</li> <li>5- Les capacités de profiter de l'apprentissage par l'erreur dans le travail dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un CAP : « Être conscient que dans le travail des erreurs peuvent être commises au profit de l'apprentissage de l'équipe. ».</li> <li>6- Les capacités d'articuler la prise de responsabilité au passage à l'action dont les RA correspondants peuvent être écrits comme suit pour un BTP : « Prendre la responsabilité personnelle ou collective dans les activités créatrices de valeur. »</li> </ol>
---	---