

# **Nouveau système de certification transparent pour les jeunes sans qualification**



Projet réalisé avec l'aide  
de la Communauté Européenne  
dans le cadre du programme  
Leonardo da Vinci

Le contenu ne reflète pas nécessairement la position de la Commission en cette matière



**MOTS CLÉS** : cadre européen des certifications professionnelles, certification, compétences, compétences clés, jeunes sans qualification, éducation et formation tout au long de la vie, portefeuille de compétences, référentiels, sentiment de compétence (ou d'efficacité), validation des acquis.

### Résumé du projet

Le but de ce projet était de **construire un référentiel de certification validant les compétences clés d'un public de jeunes sans qualification** auprès de partenaires de 6 pays de l'Union Européenne. Ces compétences clés jouent un rôle essentiel dans une démarche cohérente d'éducation et de formation tout au long de la vie. Afin de réduire le nombre de jeunes sans aucune qualification – qui représentent 20% des élèves sortant du système scolaire initial - et afin de se rapprocher des directives du conseil européen de Lisbonne, il est nécessaire de valoriser une voie de formation professionnelle de base faisant partie du système de formation professionnelle. En effet, l'intégration complète des mesures et programmes d'aide aux jeunes et aux adultes sans qualification est un élément essentiel du système d'éducation et de formation tout au long de la vie visant à faire obstacle à la misère éducative.

Nous avons d'abord conduit des **entretiens auprès de responsables d'entreprise, de formateurs, et de jeunes sans qualification** pour savoir comment ils se représentent les compétences personnelles et professionnelles. Nous avons constaté que les jeunes sans qualification ont des difficultés à décrire leurs propres compétences et les compétences que les formateurs et les responsables d'entreprise attendent d'eux. Il est donc particulièrement important que formateurs et responsables d'entreprise explicitent de façon claire et précise leurs attentes aux jeunes en matière de compétences à mettre en œuvre.

Afin de pouvoir évaluer et de certifier les compétences des jeunes, **nous avons créé une grille de compétences clés** à partir des différentes grilles, référentiels, programmes ou systèmes des différents pays. Cette grille des compétences de base constitue une sorte de « tronc commun » en amont de tout apprentissage professionnel. Elle ne reprend pas les compétences *professionnelles et techniques* spécifiques à chaque métier mais six des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie du Conseil européen : 1) *Communication dans la langue écrite* ; 2) *Compétences mathématiques de base* ; 3) *Compétence numérique* ; 4) *Apprendre à apprendre* ; 5) *Compétences sociales et civiques* ; 6) *Esprit d'initiative et d'entreprise*.

Un aspect innovant a été de prendre en compte :

- des **référentiels de formation** issus des différents partenaires ;
- des outils d'évaluation construits dans le cadre d'**expériences pratiques et professionnelles** avec des jeunes qui ont directement travaillé sans passer par un apprentissage théorique et formel et ont ainsi des savoir-faire et des savoir-être acquis sur le terrain (par exemple la maintenance de son poste de travail : propreté, ergonomie..., l'augmentation de la capacité linguistique, la maîtrise du calcul élémentaire, etc.) ;
- **différents outils créés dans le cadre de projets Leonardo da Vinci** comme, l'outil « Les compétences sociales », l'outil de raisonnement logique et de développement cognitif « Savoir Trouver », l'outil en cours d'élaboration « 900 entraînements pour la Communication professionnelle » (tous disponibles en français, allemand, anglais).

Cette grille de compétences a l'ambition, à terme, de servir de référence pour une dissémination élargie en Europe. Elle pourrait servir de trame pour l'élaboration d'« unités capitalisables » contribuant à établir une certification transparente des qualifications pour les deux premiers niveaux de référence du cadre européen des certifications professionnelles. Notre grille de compétences fournit en effet des indicateurs d'évaluation, pour chacune des compétences clés répertoriées, sous forme de tests ou d'exercices.

Partant d'un premier constat - les jeunes sans qualification ont beaucoup de mal à décrire leurs compétences - nous soulignons **l'importance des démarches d'évaluation individualisées** qui peuvent permettre aux formateurs d'aider les jeunes à expliciter leurs compétences et à se les approprier. Un second constat - les jeunes sans qualification ont le plus souvent une image de soi négative en termes de compétences – nous conduit à souligner **l'importance majeure de la fonction de l'évaluation qui vise à renforcer**, chez les jeunes sans qualification, la prise de conscience de leurs acquis afin de renforcer **leurs sentiments de compétences (ou d'efficacité)**. Les sentiments de compétences contribuent en effet à dynamiser les démarches d'apprentissage des jeunes dans le cadre d'une pédagogie de la réussite : les jeunes s'engagent d'autant mieux dans leurs apprentissages qu'ils se sentent capables de réussir.

Le produit est présenté en langues française, allemande, bulgare, portugaise ainsi qu'en anglais, bien qu'il n'y ait pas de partenariat de langue anglaise, en vue d'une meilleure diffusion au sein de l'Europe et particulièrement dans les pays en dehors du partenariat.

## Liste des institutions du partenariat et liste des personnes qui ont participé au projet :

### - Partenaires du projet (liste des abréviations) :

- **EC** = Euro Cordiale (LU)
- **ALJ** = Agence Locale pour Jeunes (LU)
- **CEPL** = Chambre des Employés Privés du Luxembourg (LU)
- **INETOP** = Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (FR)
- **GIP-FCIP** = Groupement d'Intérêt Public, Formation Continue, Insertion Professionnelle de l'Académie de Limoges (FR)
- **ICP** = Institut de Création Pédagogique (FR)
- **ES** = Euro Savoir (BG)
- **TAS** = Tages- und Abendschule (DE)
- **Université Porto** = Université de Psychologie et de Sciences de l'Education de Porto (PT)

On trouvera une présentation de chaque partenaire institutionnel du projet sur le site : [www.euro-cordiale.lu/certification](http://www.euro-cordiale.lu/certification)

### - Liste des participants :

<b>Dominique Godet Tania Marinelli Dominique Sadri-Faure</b>	Euro CORDIALE	LU
<b>Roland Gengler Erny Plein</b>	ALJ	LU
<b>Roger Melmer</b>	CEP-L	LU
<b>Joachim Coimbra Luis Imaginario Sara Ramos</b>	Université de Porto	PT
<b>Laurence Chronopoulos Michèle Jarraud Martine Chopinaud</b>	GIP FCIP	FR
<b>Serge Blanchard</b>	ICP	FR
<b>Jean-Claude Sontag</b>	INETOP	FR
<b>Marion Ringe Petra van Loosen</b>	TAS	DE
<b>Vanushka Kercheva Margarita Jelezova</b>	Euro SAVOIR	BG

Le présent rapport s'appuie sur les travaux, enquêtes et expérimentations qui ont été conduits tout au long du projet par les personnes qui ont participé au projet.

**La coordination du projet** a été assurée par Dominique Godet.

La construction des **grilles d'entretien pour les jeunes** a été faite par Joachim Coimbra, Luis Imaginario, Serge Blanchard et Jean-Claude Sontag. Les entretiens ont été conduits par Vanushka Kercheva, Joachim Coimbra, Luis Imaginario, Sara Ramos, Laurence Chronopoulos, Martine Chopinaud, Jean-Claude Sontag, Serge Blanchard, Marion Ringe, Petra van Loosen. La **synthèse des résultats** a été rédigée par Joachim Coimbra et Luis Imaginario.

La construction des **grilles d'entretien pour les formateurs** a été faite par Catherine Canivet, Marion Ringe et Sara Ramos. Les entretiens ont été conduits par Vanushka Kercheva, Joachim Coimbra, Luis Imaginario, Sara Ramos, Laurence Chronopoulos, Martine Chopinaud, Jean-Claude Sontag, Serge Blanchard, Marion Ringe, Petra van Loosen. La **synthèse des résultats** a été rédigée par Laurence Chronopoulos et Martine Chopinaud.

La construction des **grilles d'entretien pour les responsables d'entreprises** a été faite par Petra van Loosen, Nicole Mich, Erny Plein et Roger Melmer. Les entretiens ont été conduits par Vanushka Kercheva, Marion Ringe, Petra van Loosen, Laurence Chronopoulos et Martine Chopinaud. La **synthèse des résultats** a été rédigée par Erny Plein et Roger Melmer.

**La sélection des compétences et la mise au point des 6 grilles du référentiel de compétences** ont été assurés par Dominique Godet, Martine Chopinaud et Erny Plein.

**L'expérimentation des grilles d'évaluation** auprès de formateurs a été assuré par Vanushka Kercheva, Laurence Chronopoulos, Martine Chopinaud, Erny Plein, Roland Gengler, Marion Ringe et Petra van Loosen.

Laurence Chronopoulos et Martine Chopinaud ont établi un questionnaire d'évaluation du référentiel de compétences et de son utilisation. Jean-Yves Estoup, coordinateur du centre permanent professionnel des métiers de la restauration de Limoges, a validé la grille des compétences mathématiques dans le cadre du DOPA.

La **traduction des grilles** a été coordonnée par Erny Plein.

Le **livret théorique** a été rédigé par Jean-Claude Sontag et Serge Blanchard avec la participation de Dominique Godet.

L'élaboration du **site internet du projet** a été assurée par Nicolas Baudoin, avec la participation de Dominique Godet.

## SOMMAIRE

**Page de titre (p. 1)**

**Mots clés (p. 2)**

**Résumé (p. 2)**

**Liste des institutions et des personnes qui ont participé au projet (p. 3-4)**

### **1. Enjeux, objectifs et public (p. 8)**

**1.1. Les enjeux dans le contexte européen**

**1.2. Les objectifs de notre projet « nouveau système de certification »**

**1.3. Le public des jeunes sans qualification**

### **2. Acquis et compétences : comment les définir et les évaluer ? A l'aide de quels référentiels ? (p. 19)**

**2.1. Les notions d'acquis et de compétences**

**2.2. Les difficultés rencontrées pour décrire et évaluer les compétences**

**2.3. Méthodes et outils utilisés pour évaluer les compétences**

**2.3.1. Méthodes fondées sur l'observation de comportements et de réalisations**

**2.3.2. Méthodes fondées sur le recueil d'informations émanant de déclarations de l'intéressé**

**2.4. Référentiels de compétences de l'OCDE et référentiels canadiens**

**2.4.1. Les compétences clés développées dans le cadre des enquêtes internationales de l'OCDE sur le niveau des élèves**

**2.4.2. Les « compétences essentielles » du ministère canadien des ressources humaines et du développement**

**2.5. Le cadre des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne**

### **3. Les systèmes de certification dans les différents pays (p. 34)**

**3.1. Allemagne**

**3.2. Belgique**

**3.3. Bulgarie**

**3.4. France**

**3.5. Luxembourg**

**3.6. Portugal**

**3.7. Cadre européen des certifications professionnelles en huit niveaux**

**3.8. Qu'entend-on par certification transparente ?**

#### **4. Comment les représentants d'entreprise, les formateurs et les jeunes sans qualification se présentent les compétences (p. 46)**

- 4.1. Compétences attendues chez les jeunes par les responsables d'entreprise**
- 4.2. Compétences attendues chez les jeunes par les formateurs**
- 4.3. Représentations des jeunes relatives aux compétences attendues par le monde du travail**

#### **5. Guide du formateur (p. 58)**

- 5.1. Valeurs relatives à la conception de la formation tout au long de la vie**
- 5.2. Un cadre conceptuel qui peut suggérer des pistes d'intervention en évaluation et en formation : la théorie sociale cognitive de Bandura**
  - 5.2.1. Sentiments d'efficacité ou de compétences, intérêts, fixation de buts**
  - 5.2.2. Les sources des sentiments d'efficacité ou de compétence**
  - 5.2.3. Perceptions d'obstacles et soutiens sociaux**
  - 5.2.4. Quelques pratiques inspirées de la théorie sociale cognitive qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre de la formation et de l'apprentissage professionnel**
- 5.3. Modalités de la passation de l'évaluation et attitudes de l'évaluateur**
  - 5.3.1. Attitudes des évaluateurs**
  - 5.3.2. Les supports : contenus et formes**
  - 5.3.3. Application des épreuves : les 4 étapes**
    - Présentation de la tâche à accomplir
    - Distribution des épreuves
    - Passation des épreuves
    - Restitution des évaluations
  - 5.3.4. Caractéristiques et objectifs d'un entretien de restitution**
  - 5.3.5. Déroulement de l'entretien de restitution**

#### **6. Présentation du référentiel (p. 87)**

- 6.1. Un cadre européen des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »**
- 6.2. Notre démarche pour élaborer ce référentiel**
- 6.3. Les 6 grilles de « compétences clés »**
- 6.4. Des exercices pour illustrer les compétences**
- 6.5. Des référentiels de formation : le matériel nécessaire à la construction d'une formation au développement**

#### **7. Conclusion : quelques points clés de notre rapport (p. 93)**

## **Bibliographie (p. 94)**

## **Annexes (p. 98)**

1. Définitions des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne
2. Cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie
3. Glossaire des mots employés
4. Grilles des entretiens avec les responsables d'entreprise, les formateurs et les jeunes & tableaux de synthèse des informations recueillies
5. Présentation de 4 grilles individuelles d'entretiens conduits avec des jeunes français sans qualification scolarisés en CIPPA
6. Recommandations relatives aux pratiques d'évaluation et de testage : code de déontologie pour l'utilisation des épreuves et des tests d'évaluation
7. Sites canadiens « Compétences essentielles » et « Vos compétences sont-elles à la hauteur ? »
8. Site canadien « L'égalisateur des compétences essentielles »



# « Nouveau système de certification transparent pour les jeunes sans qualification »

Jean-Claude Sontag (INETOP) & Serge Blanchard (ICP)<sup>1</sup>

## 1. Enjeux, objectif et public

Notre projet s'inscrit dans les enjeux européens de *l'éducation et de la formation tout au long de la vie* qui sont à penser dans le contexte d'*une société fondée sur la connaissance*. Il a pour objectif de contribuer à la construction d'un système de certification transparent et il concerne le public des jeunes qui sont sortis du système scolaire ou de formation initiale sans qualification professionnelle.

### 1. 1. Les enjeux dans le contexte européen

Rappelons brièvement les idées majeures qui ont orienté les travaux européens dans le domaine de l'éducation et de la formation depuis le début des années 1990.

#### *L'éducation et la formation tout au long de la vie*

C'est une idée qui a été inspirée par Jacques Delors. Elle apparaît pour la première fois dans le Livre Blanc (1993), intitulé « *Croissance, compétitivité, emploi : les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle* ». La formation tout au long de la vie est née de « l'idée du développement, de la généralisation et de la systématisation de l'éducation permanente et de la formation continue » pour répondre au besoin croissant, appelé à se développer encore dans l'avenir, de recomposition et de construction permanente des connaissances et des savoirs.

*L'apprentissage tout au long de la vie* peut être défini comme : « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. »

---

<sup>1</sup> Ce travail a pu être rédigé grâce aux apports des différents membres engagés dans ce projet Leonardo. Il a été rédigé avec la collaboration de Dominique Godet.

Un document émanant de la Commission européenne<sup>2</sup> dégage les lignes de force qui soutiennent l'idée d'éducation, de formation et d'apprentissage tout au long de la vie :

- « L'acquisition et la mise à jour de toutes sortes de capacités, d'intérêts, connaissances et qualifications depuis l'enseignement préscolaire jusqu'après la retraite. Il promeut le développement de connaissances et compétences qui rendra chaque citoyen capable de s'adapter à la société de la connaissance et de participer activement dans toutes les sphères de la vie économique et sociale, maîtrisant ainsi davantage son avenir.

- Valoriser toutes les formes d'apprentissage, y compris : *l'apprentissage formel*, tel qu'un cursus diplômant suivi à l'université ; *l'apprentissage non formel*, telles que les compétences professionnelles acquises sur le lieu de travail ; et *l'apprentissage informel*, tel que l'apprentissage intergénérationnel, par exemple lorsque les parents apprennent à utiliser les TIC grâce à leurs enfants, ou apprendre à jouer d'un instrument avec des amis.

- Les possibilités d'apprentissage doivent être accessibles à tous les citoyens de manière continue. En pratique, cela suppose que chaque citoyen puisse avoir accès à des parcours individuels de formation, en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt tout au long de leur vie. Le contenu de l'apprentissage, la manière d'y accéder et le lieu de son déroulement peut varier en fonction de l'apprenant et de ses besoins.

- L'éducation et la formation tout au long de la vie concerne également la possibilité d'avoir une « seconde chance » de mettre à jour les compétences de base et d'offrir des possibilités d'apprentissage à des niveaux plus élevés. Cela signifie que les systèmes traditionnels doivent être modifiés de manière à être plus ouverts et flexibles, afin d'être réellement adaptés aux besoins des apprenants, ou des apprenants potentiels. »

*Le mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2002)*<sup>3</sup> a identifié six éléments essentiels :

- « **Travailler en partenariat**, non seulement entre les niveaux de décision (p. ex., national, régional et local) mais également entre les autorités publiques et les organismes d'éducation et de formation (écoles, universités, etc.), le secteur privé et les partenaires sociaux, les associations locales, les services d'orientation professionnelle, les centres de recherche, etc.

---

<sup>2</sup> *Qu'entend-on par éducation et formation tout au long de la vie ?*  
[ [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what\\_islll\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_fr.html) ]

<sup>3</sup> Commission des communautés européennes (2002). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles, le 30/10/2000. [ <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memofr.pdf> ]

- **Identifier les besoins de l'apprenant** dans la société de la connaissance – ce qui impliquera la redéfinition des compétences de base, et l'utilisation par exemple des nouvelles technologies d'information et de communication. Les analyses devraient prendre en compte les tendances prévisibles du marché du travail.
- **Définir les ressources adéquates**, ce qui implique une augmentation substantielle de l'investissement public et privé en formation. Cela n'implique pas seulement d'accroître substantiellement les budgets publics, mais aussi d'assurer l'allocation efficace des ressources existantes et d'encourager de nouvelles formes d'investissement. L'investissement dans le capital humain est important en tout point du cycle économique ; les déficits de compétences se trouvent souvent coexister avec le chômage.
- **Faciliter l'accès aux possibilités d'apprentissage** en les rendant plus visibles, en introduisant de nouvelles offres et en supprimant les obstacles à l'accès, à travers par exemple la création de nouveaux centres locaux d'apprentissage. Des efforts particuliers doivent être consentis dans ce domaine pour différents groupes tels que les minorités ethniques, les personnes souffrant de handicaps ou celles vivant dans des zones rurales.
- **Créer une culture de l'apprentissage** en valorisant l'apprentissage, à la fois en termes d'image et en récompensant les personnes les plus réticentes pour les inciter à apprendre.
- **Rechercher l'excellence** par l'introduction de contrôles qualité et d'indicateurs de mesure des progrès. En termes concrets, des normes, des lignes directrices et des mécanismes doivent permettre de reconnaître et de récompenser les acquisitions. »

En 1995, un autre Livre Blanc, « *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* » s'inscrit dans la continuité du livre Blanc « *Croissance, compétitivité, emploi* » qui a souligné l'importance de l'investissement dans l'intelligence dont le rôle est essentiel pour l'emploi, la compétitivité et la cohésion de nos sociétés. Le Livre Blanc « *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* » propose notamment :

- d'encourager l'acquisition de connaissances nouvelles (ce qui implique de reconnaître les compétences et ce qui devrait permettre de faciliter la mobilité) ;
- de rapprocher l'école et l'entreprise (dans le cadre de l'apprentissage et de la formation professionnelle) ;
- de lutter contre l'exclusion (on encourage à cet effet la création d'écoles de la deuxième chance et d'un service volontaire européen) ;

- de maîtriser trois langues européennes ;
- de traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation.

### ***Le rapport de Lisbonne et les jeunes sans qualification***

L'Union européenne, suite à la prise de conscience des retards que prennent les États membres en matière de formation, a lancé en 2000 à Lisbonne un programme ambitieux de modernisation de la formation : « *Éducation et Formation 2010* ». Ce programme cherche à accélérer *la transition de l'Union vers une économie et une société fondées sur la connaissance*. Il concerne notamment les jeunes menacés d'exclusion, faute d'avoir obtenu une qualification professionnelle<sup>4</sup>. Comment lutter contre le manque de formation professionnelle ?

Une réponse possible à ce phénomène qui préoccupe les différents pays de l'Union européenne, est de *mettre en place des moyens de formation qui visent à aider l'insertion socioprofessionnelle des jeunes sans qualification*.

### ***Les « compétences clés » pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie de l'Union européenne***

Le conseil européen de Lisbonne de 2000 a souligné que « chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information » et qu'il convient « d'adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base » (on entend généralement par « *compétences de base* », l'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul). Le Conseil de Lisbonne a appelé à y ajouter les nouvelles compétences nécessaires dans une société de la connaissance, comme la maîtrise des *techniques d'information et de communication (TIC)* et *l'esprit d'entreprise*.

Sur la base de ce mandat politique, un groupe de travail sur les compétences de base, créé en 2001 dans le contexte du programme de travail *Education et formation 2010*, a élaboré un cadre de ***compétences clés*** nécessaires dans la société de la connaissance, et a formulé plusieurs recommandations visant à assurer que tous les citoyens puissent les acquérir<sup>5</sup>. La commission des communautés européennes a adopté en 2005 une « recommandation sur les

---

<sup>4</sup> Pour la France, voir le rapport récent de : Dubreuil, P., Fort, M., Morin, E., & Ravat, J.-C. (2005). *Sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

<sup>5</sup> Commission européenne (2004). *Mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 ». Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Cadre européen de référence. Bruxelles, novembre 2004.

*compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* »<sup>6</sup>, définissant ainsi un cadre qui comprend huit compétences clés. Ce travail sur les compétences de base a finalement abouti à l'adoption par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne d'une *recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, en date du 18 décembre 2006, publiée au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006<sup>7</sup> (p. L 394/10-L 394/18). Cette recommandation européenne définit les compétences comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les « **compétences clés** » *sont* « **celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.** » (Voir, en ANNEXE 1, les définitions des huit compétences clés, ainsi que la présentation des connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à ces compétences clés).

Le cadre de référence comprend les huit compétences clés suivantes, dont nous présentons les définitions au chapitre 2.5. :

- 1) Communication dans la langue maternelle ;
- 2) Communication en langues étrangères ;
- 3) Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- 4) Compétence numérique ;
- 5) Apprendre à apprendre ;
- 6) Compétences sociales et civiques ;
- 7) Esprit d'initiative et d'entreprise ;
- 8) Sensibilité et expression culturelles.

## **1.2. Les objectifs de notre projet « Nouveau système de certification transparent pour les jeunes sans qualification »**

Le but de ce projet est de créer *une méthodologie pour un référentiel de certification* validant les *compétences clés* pour un public de jeunes de faible niveau auprès de partenaires de six pays de l'Union Européenne. Ces compétences font partie intégrante d'une démarche cohérente d'éducation et de formation tout au long de la vie. Pour réduire le nombre de jeunes

---

<sup>6</sup> Commission des communautés européennes (2005). *Recommandation du Parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles, 10/11/2005.  
[ [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf) ]

<sup>7</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 « sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 10/12/2006, 10-18.

sans aucune qualification afin de se rapprocher des résolutions du Conseil des Ministres de Lisbonne, il y a lieu de valoriser à l'avenir une voie de formation professionnelle de base faisant partie du système de formation professionnelle. L'intégration complète des mesures et programmes d'aide aux jeunes et adultes défavorisés dans le système de formation initiale et continue doit devenir un élément important de la définition globale du système qui devra être à l'usage de tous à tous les moments et situations de la vie, dans le but de faire obstacle à la misère éducative.

La construction de nos épreuves d'évaluation des compétences a été faite en nous situant dans le cadre *des huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*<sup>8</sup> de l'Union européenne, que nous présentons plus en détail au chapitre 2.5. Nous avons décidé de retenir les six domaines suivants :

- *Communication dans la langue du pays*
- *Compétences mathématiques de base:*
- *Culture numérique*
- *Apprendre à apprendre*
- *Compétences sociales et civiques*
- *Adaptation à la vie en entreprise*

Nous n'avons pas retenu les deux domaines suivants : communication en langues étrangères, et sensibilité et expression culturelles.

Le choix de ne pas aborder les huit compétences clés a été fait afin de nous limiter aux compétences jugées vraiment essentielles pour la catégorie de jeunes à laquelle nous nous intéressons, c'est-à-dire les jeunes qui sortent du système de formation initiale sans qualification professionnelle reconnue.

Le choix de six domaines de compétences repose à la fois sur des *considérations techniques et méthodologiques* (les évaluations sont plus ou moins fiables selon les domaines de compétences auxquels on s'intéresse et notre objectif est de reconnaître et de certifier des

---

<sup>8</sup> - Commission européenne (2004). *Mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 ».* *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie.* Cadre européen de référence. Bruxelles, novembre 2004.

- Commission des communautés européennes (2005). *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Bruxelles, oct. 2005.

- Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 « sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 10/12/2006, 10-18.

acquis) et sur des *considérations pédagogiques* (nous pensons qu'il est important de faire travailler les enseignants/formateurs et les jeunes en formation sur les processus et les stratégies de résolution de problèmes, c'est-à-dire sur la « façon de s'y prendre » quand on résout un problème).

Nous n'avons pas cherché à évaluer les compétences *professionnelles et techniques* spécifiques à chaque métier. Nos outils d'évaluation des compétences relatives à 6 des 8 domaines des *compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie* prennent en compte une sorte de « tronc commun » en amont de tout apprentissage professionnel.

Un aspect innovant a consisté à évaluer les compétences en tirant parti :

- de *référentiels de formation* issus des différents pays partenaires dans ce projet ;
- d'*expériences pratiques et professionnelles* des jeunes qui ont directement travaillé sans passer par un apprentissage théorique et formel et qui ont, de ce fait, des savoir-faire et des savoir être (ou compétences sociales) acquis sur le terrain (par exemple, la maintenance de son poste de travail : propreté, ergonomie ; augmentation de la capacité linguistique ; maîtrise du calcul élémentaire, etc.) ;
- de *différents outils* créés dans le cadre de projets Leonardo da Vinci, comme l'outil « *Les compétences sociales* », l'outil de raisonnement logique et de développement cognitif « *Savoir trouver* », l'outil « *900 entraînements pour la communication professionnelle* » (tous disponibles en français, allemand, anglais).

Cette grille de compétences pourrait être l'objet d'une dissémination élargie en Europe et elle pourrait servir de trame d'élaboration d'« unités capitalisables » permettant une certification transparente des qualifications. Elle intègre des indicateurs d'évaluation pour chacune des compétences répertoriées dans la grille, sous forme de tests.

Le produit est présenté dans les langues suivantes : allemand, bulgare, français, portugais ainsi qu'en anglais - bien qu'il n'y ait pas de partenariat de langue anglaise - en vue de faciliter sa diffusion au sein de l'Europe, et particulièrement dans les pays non représentés dans notre projet.

**Nos grilles d'évaluation des compétences clés sont donc les suivantes :**

### ***1. Communication dans la langue du pays***

Nous nous sommes inspirés de la grille des compétences en « *communication Professionnelle* », issue d'un projet Leonardo antérieur, qui couvre largement les objectifs de cette compétence clé.

## **2. Compétences mathématiques de base**

Le référentiel de « *culture mathématique* » a été élaboré par les formateurs de l'équipe, en se situant dans le cadre des compétences clés européennes.

## **3. Compétences numériques**

Les compétences informatiques proposées ici s'inspirent d'un projet antérieur, traitant des « Ecoles de la deuxième chance ». Elles sont évaluées à l'aide d'une grille inspirée du questionnaire qui se trouve sur le site « [deuxiemechance.lu](http://deuxiemechance.lu) »

## **4. Apprendre à apprendre**

La compétence clé « *apprendre à apprendre* » nous semble fondamentale et elle constitue un fil conducteur transversal à toute notre démarche. L'analyse réflexive, les processus métacognitifs (qui concernent la prise de conscience des procédures qu'on met en œuvre pour résoudre un problème ou pour réaliser une tâche) sont des attitudes de plus en plus sollicitées dans une société fondée sur la connaissance. On sait que cette analyse est difficile car, comme le souligne Granger, « entre l'intelligence qui agit et l'intelligence qui se connaît, il y a un perpétuel décalage. »<sup>9</sup> Si la fiabilité des évaluations dans ce domaine est questionnée dans le rapport de Haahr et al. (2004)<sup>10</sup>, comme nous le verrons plus loin, les exercices proposés peuvent susciter des pratiques de formation qui permettent aux jeunes de s'interroger sur le comment ils s'y prennent pour résoudre un problème ou pour réaliser une tâche professionnelle, et sur les différentes stratégies de résolutions de problème que l'on peut mettre en œuvre. L'évaluation de l'apprendre à apprendre est à conduire, selon nous, plutôt dans une optique d'évaluation formatrice que dans une optique sommative.

## **5. Compétences sociales et civiques**

La grille des « *compétences sociales* », créée par l'académie de Reims et développée dans un projet Comenius en cours, couvre la majorité des objectifs de cette compétence clé. Elle nous a servi de canevas et comme référence de base pour la construction de notre grille.

---

<sup>9</sup> Granger, G.-G. (1993). *La raison (10<sup>e</sup> ed.)*. Paris : PUF. Que sais-je ? (p. 62)

<sup>10</sup> Haahr, J. H., Shapiro, H., Sorensen, S., Stasz, C., Frinking, E., Van't Hof, Green, F., Mayhew, K., & Fernandez, R. (2004). *Defining a strategy for the direct assessment of skills*. Final report funded by the Leonardo da Vinci programme European Commission. [ <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/skills.pdf> ]



## **6. Adaptation à la vie en entreprise**

Etant donné la spécificité de notre public, nous visons davantage ici la capacité à s'adapter à la vie d'une entreprise. De nombreuses compétences de ce domaine sont abordées dans le référentiel du chapitre 4 de l'outil « compétences sociales ».

### **1.3. Le public des jeunes sans qualification**

Comme le note Brunet (2004)<sup>11</sup>, « au sortir de leurs études, les jeunes européens sont deux fois plus au chômage que l'ensemble de la population européenne. (...) Le diplôme donne accès à l'emploi et protège du chômage. Les non diplômés chôment deux fois plus que l'ensemble des actifs. Les hauts diplômés chôment deux fois moins que l'ensemble des actifs. Les *jeunes non diplômés* ne sont toujours pas insérés au bout de huit ans : ils sont alors encore deux fois plus touchés par le chômage que l'ensemble des non diplômés. Et leurs taux de chômage sont toujours très élevés : 19%. »

On trouvera, au chapitre 4.3., la présentation de quelques cas de jeunes interviewés au cours de notre étude.

La raison d'être de notre projet est liée au fait que, dans les pays membres du partenariat, 20% des élèves sortent du système initial de formation sans qualification. Or, le conseil européen de Lisbonne de mars 2000 a décidé de réduire de moitié, d'ici 2010, le nombre de personnes de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et ne poursuivant pas de formation. Cet engagement cosigné par les pays partenaires du projet engagé consiste à :

- intensifier les contenus et méthodes de formation professionnelle initiale (FPI) ;
- développer les liens, les passerelles entre formation professionnelle initiale, formation d'insertion et formation continue ;
- *développer des nouvelles méthodologies d'évaluation et de validation des compétences à acquérir en milieux formalisés et non formalisés afin d'aboutir à une certification officielle de compétences.*

Par ailleurs, une communication de la Commission des communautés européennes de novembre 2003<sup>12</sup>, relative au suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en

---

<sup>11</sup> Brunet, F. (2004). En 2002, l'insertion des jeunes dans l'emploi se fait plus ou moins lentement selon les pays européens. *DARES, Documents d'Etudes*, 84, 1-23.

<sup>12</sup> Commission des communautés européennes (2003). *Communication de la commission, « Education & formation 2010. L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Bruxelles, 11/11/2003. [ [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2003/com2003\\_0685fr01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2003/com2003_0685fr01.pdf) ]

Europe, a relevé plusieurs déficits importants et notamment le fait que le décrochage scolaire reste trop élevé et que près de 20% des jeunes n'acquièrent pas les *compétences clés*, alors que « tous les individus doivent acquérir un *socle minimum de compétences* pour pouvoir apprendre, travailler et s'épanouir dans la société de l'économie et de la connaissance. » (p. 11)

**On comprend donc l'importance des *compétences clés* pour l'inclusion sociale et l'emploi.** Le groupe d'experts, qui a travaillé au sein de la commission traitant des compétences de base, a eu pour objectifs d'identifier et de définir quelles sont ces nouvelles compétences et comment elles pourraient être mieux intégrées aux programmes d'enseignement et entretenues et acquises tout au long de la vie, un intérêt particulier devant être porté aux groupes les plus défavorisés, aux élèves aux besoins spéciaux (ceux en échec scolaire) et aux apprenants adultes. Nous avons déjà mentionné que le groupe de travail a défini un cadre de *huit domaines clés* considérés comme nécessaires pour tous dans la société de la connaissance. Le groupe a finalement préféré les termes de *compétences* et de *compétences clés* à ceux de *compétences de base*, jugés trop restrictifs car ils sont généralement compris comme faisant référence à une maîtrise de base de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le terme *compétences* a été considéré comme se référant à une combinaison d'aptitudes, de connaissances, de dispositions et d'attitudes, incluant aussi bien l'envie d'apprendre que le savoir-faire (voir, en ANNEXE 1, la description des aptitudes, connaissances, dispositions et attitudes liées aux huit compétences clés de l'Union européenne).

***Les huit domaines de « compétences clés »*** (communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, et sensibilité et expression culturelles)  
***ont trait à trois exigences de la vie :***

« a) Epanouissement personnel et développement tout au long de la vie (capital culturel) : les compétences clés doivent permettre de poursuivre dans la vie des objectifs individuels, motivés par les intérêts et les aspirations personnels, et par le désir de continuer à apprendre durant toute la vie ;

« b) Citoyenneté active et intégration (capital social) : les compétences clés doivent permettre à tous de devenir des citoyens actifs participant à la société ;

« c) Capacité d'insertion professionnelle (capital humain) : il s'agit de permettre à tout un chacun d'obtenir un travail décent sur le marché du travail. »<sup>13</sup> (p. 3)

Mentionnons également que des travaux de prospective sont conduits en matière de *besoins de compétences pour les emplois futurs*, et cela à la fois :

- **au niveau européen**

Le réseau international « Skillsnet »<sup>14</sup> est chargé de l'identification précoce des besoins en compétences, et il dépend du *Centre européen pour le développement de la formation professionnelle* (CEDEFOP) : il fournit une plateforme d'information aux chercheurs, décideurs politiques et partenaires sociaux ; le projet européen « SIAMT » (système intégré d'anticipation des tendances sur le marché du travail), financé par le programme EQUAL et dont la coordination méthodologique est assurée par l'IWEPS (*Institut wallon de l'évaluation de la prospective et de la statistique*), permet de développer des études sur l'anticipation des besoins en compétences<sup>15</sup> et sur les métiers et secteurs qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre<sup>16</sup>.

- **au niveau des pays membres**

Citons, par exemple, les travaux du groupe Prométhée sur la *prospective des métiers et qualification*<sup>17</sup> conduits dans le cadre du Commissariat général du Plan en France.

---

<sup>13</sup> Groupe de travail « compétences clés » (2004). *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence*, novembre 2004. Commission européenne. Direction générale de l'éducation et la culture [ [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf) ]

<sup>14</sup> Skillsnetnewsletter, spring 2006, & spring 2007. [ [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr) ]

<sup>15</sup> SIAMT (2005). *Anticipation des besoins en compétences. Balises conceptuelles et exemples de pratiques*. Mars 2005. [ <http://observatoire.emploi.wallonie.be/dyn/14/fichiers/anticipa406.pdf> ]

<sup>16</sup> Van Haepereen, B., & Binamé, J.-P. (2005). *Tensions sur le marché du travail et difficultés de recrutement. Balises théoriques et méthodes d'analyse*. SIAMT, avril 2005. [ <http://observatoire.emploi.wallonie.be/dyn/14/fichiers/Balises436.pdf> ]

<sup>17</sup> Afriat, C., Gay, C., Maillard, F., & Aguetant, N. (2005). *Quelle prospective pour les emplois de demain ? L'apport des observatoire de branche*. Collection « Qualifications & Prospectives ». Juillet 2005.

## 2. Acquis et compétences : comment les définir et les évaluer ? A l'aide de quels référentiels ?

### 2.1. Les notions d'acquis et de compétences

La diversité des termes utilisés pour nommer les compétences de la vie quotidienne et professionnelle, ne renvoie pas seulement à un problème de vocabulaire mais, plus fondamentalement, à une pluralité des conceptions en la matière. Ainsi, par exemple, la notion de *compétences transversales* est discutée (Rey, 1996)<sup>18</sup>. En ce qui concerne la notion d'*employabilité*, on peut critiquer une conception centrée sur la seule personne (au lieu de la concevoir comme le produit d'une relation entre des types de personnes et des types d'environnements), conception qui tendrait à expliquer la non employabilité par les seules absences de compétences des personnes. Or, des enquêtes ont mis en évidence le fait que, pendant les périodes où le chômage est élevé, de nombreux emplois catégorisés comme emplois non qualifiés sont occupés par des personnes qui ont une qualification. Ainsi, dans la synthèse de leur rapport sur *l'emploi non qualifié* (ENQ), Béduwé *et al.* (2003, 2004)<sup>19</sup> notent que « *l'analyse des trajectoires professionnelles* « construites » autour d'un domaine d'emploi non qualifié (ENQ) met en évidence le fait que ces emplois sont, comme on pouvait s'y attendre, à la fois des emplois de passage et des emplois durables pour les jeunes qui s'insèrent sur le marché du travail. Les jeunes les plus diplômés sont amenés à « utiliser » l'ENQ dans l'attente d'une situation plus conforme à leurs attentes. Embauchés rapidement et sans difficulté sur ce type d'emploi, ils seront également les premiers à pouvoir en sortir. Mais ils n'y arrivent pas tous sur la période de 5 ans : le diplôme n'est pas une condition suffisante pour retrouver un emploi qualifié après un passage par l'ENQ. *L'emploi non qualifié va donc jouer un rôle de stabilisation et constituer une « vraie » situation professionnelle pour de jeunes diplômés, le plus souvent détenteurs d'un CAP ou d'un BEP ou même d'un Bac Professionnel dont la spécialité est voisine de celle de l'emploi. Ils se substituent durablement*

---

<sup>18</sup> Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.

<sup>19</sup> Béduwé, C., Fourcade, B., Lemistre, P., Ourtau, M. (2003). *Rapport final : Le travail non qualifié : enjeux économiques et sociaux d'une catégorie statistique. Emploi non qualifié : quel(s) usage(s) pour quels parcours professionnels ?* Toulouse : LIRHE, Université des Sciences Sociales de Toulouse, Rapport pour la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques) du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité), 137 pages.

Béduwé, C. (2004). L'emploi non qualifié dans les trajectoires des jeunes débutants : emplois de passage ou situations durables. *Premières Synthèses*, 49.2. France, Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, 6 pages.

aux jeunes « sans qualification » à qui ces emplois sont en principe destinés. On peut voir là le résultat d'un déclassé prolongé, de fait, mais qui semble finalement accepté par les jeunes. *Cette situation* ne présage pas de l'avenir et des possibilités de promotion ou d'évolution qu'auront ces jeunes par la suite. Mais elle *pose en creux le problème des jeunes sans qualification qui, par définition, ne sont éligibles qu'à ce type d'emploi et qui se retrouvent cantonnés dans la grande précarité*. Il apparaît que le phénomène de déversoir, les jeunes plus qualifiés prenant la place des jeunes moins qualifiés, qui était perçu jusqu'à présent comme un problème cantonné aux premiers temps de l'insertion, se prolonge significativement. (...) Malgré leur seuil d'accès très bas, malgré leur forte ouverture aux jeunes, malgré la croissance de leurs effectifs et malgré l'élévation générale du niveau de formation des jeunes, ***les emplois non qualifiés ne sont donc pas tout à fait accessibles aux jeunes débutants sans diplôme*** qui, pourtant, n'ont guère d'autre choix s'ils veulent travailler. L'emploi non qualifié (ENQ) manque à son rôle de mise au travail des plus démunis scolairement. »

Le mot ***acquis*** désigne d'abord les « acquis de l'expérience » par opposition aux acquisitions résultant de formations académiques. Sous un angle plus psychologique, les *acquis* sont définissables en termes d'effets durables laissés par les apprentissages et qu'on appelle *compétences*.

Si les ***compétences*** renvoient à des comportements observables et vérifiables (l'individu sait faire telle ou telle tâche ou activité professionnelle), les processus psychologiques qui sous-tendent l'exercice de ces compétences ne sont pas, eux, directement observables.

Bien qu'il n'y ait pas de consensus en ce qui concerne la définition des compétences, un certain nombre d'auteurs admettent que ***la compétence est l'ensemble des savoirs mobilisés en situation de travail***.

La définition retenue par l'OCDE indique que dans toutes les disciplines, « ***la compétence est en général interprétée comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaire ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique.*** »<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> OCDE (2001). Defining and Selecting Key Competencies. Paris : OCDE.

Le Conseil de l'Europe considère la ou les compétences « *comme l'aptitude générale basée sur les connaissances, l'expérience, les valeurs, les dispositions qu'une personne a développées par sa pratique de l'éducation* »<sup>21</sup>.

Enfin, *les compétences clés du Conseil de l'Europe*, auxquelles nous nous référons dans ce rapport, elles *sont définies comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte, et les compétences clés comme nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. »* (2006, p. L 394/13)<sup>22</sup>

Selon J. Leplat (1997)<sup>23</sup>, les principales caractéristiques des compétences sont les suivantes :

- Elles sont *finalisées* : on est compétent pour une classe de tâches déterminées.
- Elles sont *opérationnelles* : il s'agit des connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action.
- Elles sont *appprises*, soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité. Leur modalité d'acquisition a des effets sur leur structuration.

- Elles peuvent être *aussi bien explicites que tacites* (ce qui ne veut pas dire inconscientes) : le sujet n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans son action. Les connaissances difficilement explicitables portent d'ailleurs souvent sur ce qui sert au contrôle de l'action, et non pas sur les procédures proprement dites. G. Vergnaud (1999)<sup>24</sup> les appelle des « connaissances en actes » et leur donne une place fondamentale dans l'analyse des compétences.

## **2.2. Les difficultés rencontrées pour décrire et évaluer les compétences**

Il ne faut pas sous-estimer les difficultés que l'on rencontre pour décrire les compétences de façon scientifique car on doit faire face à la complexité du fonctionnement humain et aux limites des connaissances qui permettent d'analyser, de décrire et, enfin, de reconnaître ces compétences. Quand il s'agit de valider ces compétences préalablement analysées, décrites et

---

<sup>21</sup> Conseil de l'Europe (1997). *Key competencies for Europe, Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996*. Berne : Conseil de l'Europe.

<sup>22</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 « sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 10/12/2006, 10-18.

<sup>23</sup> Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

<sup>24</sup> Vergnaud, G. (1999). La forme opératoire de la connaissance : un beau sujet de recherche fondamentale et appliquée. In Club Crin (Ed.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 193-202). Paris : Ecrin.

reconnues, on ne se trouve pas seulement face à des problématiques de mesure ou d'évaluation scientifique mais aussi face à des situations de négociation sociale et de *reconnaissance sociale*. Les critiques et interrogations relatives à la notion de compétences portent principalement sur ces deux plans.

*Sur un plan scientifique et technique*, on peut se demander si on sait définir et analyser les réalités complexes que sont les compétences, de façon suffisamment précise et si, par conséquent, on est capable de les évaluer au moyen de techniques qui ne sont ni trop subjectives ni trop arbitraires. C'est une question que nous retrouverons évidemment lorsque nous aborderons la question de leur évaluation.

*Sur un plan social*, la mise en place d'une « logique compétences » dans les entreprises (Zarifian, 1993)<sup>25</sup> a, entre autres conséquences, de faire basculer la qualification d'une conception collective (les grilles indiciaires attachées aux différents niveaux de qualification, définis de façon collective, faisant l'objet de négociations salariales entre organisations syndicales ouvrières et patronales) à une conception individuelle (la qualification pouvant alors être négociée au cours de l'entretien annuel d'évaluation du salarié avec son chef de service), un certain niveau de qualification étant attribué à chaque poste de travail.

Une autre limite possible des évaluations des compétences professionnelles est liée aux écarts, souvent mis en évidence par les ergonomes, existant entre le *travail prescrit*, tel qu'il est défini par le bureau des méthodes d'une entreprise, et le *travail réel*, tel qu'il est effectivement mis en œuvre par le travailleur à son poste de travail. Un risque pourrait être que la mesure des compétences professionnelles porte d'avantage sur les compétences du travail prescrit que sur les compétences du travail réel.

### **2.3. Méthodes et outils utilisés pour évaluer les compétences**

Il est particulièrement utile de construire des épreuves fiables permettant d'évaluer les compétences de base des adultes non qualifiés. Dans la démarche de reconnaissance et de validation des acquis, la notion de preuve - et particulièrement celle de pertinence (c'est-à-

---

<sup>25</sup> Zarifian, P. (1993). Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopérative. Paris : L'Harmattan.

dire son caractère objectif) - est centrale. Il nous paraît donc important d'insister sur les conditions indispensables à sa manifestation. L'émergence de la preuve, c'est-à-dire le fait que des acquis existent bien et qu'ils peuvent donc être reconnus puis validés, dépend tout d'abord de la qualité de la procédure d'observation mise en œuvre. Cette procédure doit être valide. Diverses influences, divers rapports de forces, souvent inégalement répartis entre le demandeur et le « valideur », jouent un rôle non négligeable dans le processus de validation. La similarité des points de vue des partenaires en présence, concernant la manière d'objectiver les acquis, est indispensable pour que la preuve de l'existence de ces acquis soit admise. Cela pose la question de savoir comment les différents acteurs concernés doivent considérer l'objet à évaluer. La pertinence de la preuve découle du degré d'adéquation existant entre les significations sociales des preuves présentées et les preuves attendues dans le contexte situationnel (Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 1993)<sup>26</sup>. Des contraintes contextuelles multiples pèsent sur l'établissement de l'interaction : statut, rôle social, représentations antérieures du problème différentes. L'obtention d'un consensus repose sur une définition non équivoque de chacun de ces points qui ne doivent pas être sous estimés. Ils s'inscrivent naturellement dans « l'état des lieux » qui précède la mise en œuvre d'une démarche de reconnaissance et de validation des acquis.

La *reconnaissance et la validation des acquis* s'apparentent en fait à une démarche d'évaluation. On peut donc emprunter utilement les savoir-faire méthodologiques liés à ce champ, d'une part, pour identifier et objectiver des critères observables pertinents et, d'autre part, pour appréhender l'étude des biais d'évaluation. La démarche d'évaluation des acquis peut en effet être altérée par divers problèmes méthodologiques liés aux opérations de mesure.

Toute demande de reconnaissance et de validation d'acquis s'inscrit dans des projets personnels. Diverses techniques ou procédures peuvent être utilisées pour identifier les acquis et les compétences d'une personne. On distingue généralement deux familles de méthodes. La première méthode regroupe des outils qui permettent l'observation de comportements et de réalisations en situation réelle ou simulée. La seconde concerne des méthodes fondées sur le recueil d'informations émanant de déclarations de l'intéressé.

---

<sup>26</sup> Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : P.U.F.



### ***2.3.1. Méthodes fondées sur l'observation de comportements et de réalisations***

Nous avons souligné le fait que notre référentiel ne prend pas en compte les compétences spécifiques aux diverses professions. Il nous paraît toutefois utile de présenter quelques méthodes utilisées pour analyser les compétences mises en œuvre dans des tâches professionnelles, d'autant plus que certaines de ces méthodes peuvent également s'appliquer à l'analyse de tâches d'apprentissage, comme l'entretien d'explicitation de Vermersch (1997).

#### ***- a) Observation directe***

L'observation de la personne est réalisée dans des situations sociales et professionnelles habituelles.

On apprécie la performance au cours d'une mise à l'épreuve de durée variable, mais située dans un cadre temporel restreint. Les comportements de la personne sont directement observés. On peut évoquer ici l'essai professionnel, le stage, les *Evaluations des Niveaux de Compétences Professionnelles* (ENCP) de l'Agence Nationale Pour l'Emploi en France.

On peut aussi évaluer la personne sur la durée (évolution entre le début et la fin de l'année ou d'une année sur l'autre) et dans l'espace (dans un lieu puis dans un autre). L'évaluation, quantitative et qualitative, dépend d'objectifs différenciés selon la nature des tâches et le domaine de réalisation (technique, social, ou relationnel).

Ces méthodes d'observation en milieu naturel sont plus faciles à utiliser avec des publics en formation qu'avec des salariés.

#### ***- b) Observation sur des tâches simulées***

Dans ce cas, l'évaluation se réalise à partir de tâches simulées. On crée pour la circonstance des situations artificielles dans lesquelles on cherche à reproduire le plus fidèlement possible les conditions du milieu sur lesquelles portent les évaluations (en langage technique, on parle de tâches « *in the basket* »). Il peut s'agir de jeux de rôles, de résolution d'incidents critiques... La construction de ces méthodes est complexe et souvent coûteuse en temps, ce qui en limite l'usage. Elles ont généralement une validité scientifique satisfaisante.

#### ***- c) Observation dans des situations ou des tâches artificielles***

Les procédures utilisées ici regroupent tous les outils standardisés visant à une description ou une évaluation des caractéristiques personnelles de la personne. Il s'agit par exemple de tests

de niveau intellectuel, de connaissances, d'habileté motrice, de personnalité, d'intérêts, de motivation... La qualité des évaluations réalisées au moyen de cette méthode dépend évidemment des qualités métriques des tests utilisés.

La validité de la procédure d'évaluation est renforcée quand on peut associer différents types de procédures mais c'est aussi plus coûteux en temps et en argent.

### ***2.3.2. Méthodes fondées sur le recueil d'informations émanant de déclarations de l'intéressé***

On évoque dans ce cadre toutes les situations, comme l'entretien individuel ou la situation de groupe, au cours desquelles la personne est invitée à décrire, au moyen de techniques telles que l'itinéraire autobiographique, le C.V., les étapes de son parcours professionnel. Le plus souvent, les intéressés ont du mal à décrire de manière précise les tâches qu'ils accomplissent et les procédures qu'ils utilisent pour les exécuter. Il est donc nécessaire, afin de faciliter et de soutenir leur description, d'introduire l'usage de supports ou techniques d'explicitation. On peut par exemple inviter la personne à commenter une séquence professionnelle filmée. On peut aussi avoir recours à des formes d'entretien structuré tel que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1997)<sup>27</sup>.

Notons que l'utilisation du « *Position Analysis Questionnaire* » (**P. A. Q.**)<sup>28</sup> permet d'analyser finement la nature des tâches et des compétences requises dans un emploi déterminé. Il s'agit d'un entretien structuré qui aboutit à un protocole de description de l'emploi. Toute une série d'aspects sont inventoriés : nature de l'information reçue pour accomplir la tâche, activités sensori-motrices, machines et outils utilisés, activités relationnelles, contexte et conditions de travail, niveau de responsabilité. Par exemple, si l'on s'intéresse à la nature des informations que la personne doit traiter au cours de ses activités professionnelles, on lui posera toute une série de questions du type : « Utilisez-vous des documents écrits ? Des documents chiffrés ? Des descriptions graphiques ?... » La réponse est modulée selon une note de zéro à cinq, en fonction du degré d'utilisation de la source d'information. Si l'utilisation de cette méthode permet de collecter une information riche et diversifiée, elle demande aussi beaucoup de temps. Il est à souligner que la construction de

---

<sup>27</sup> Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : Editions Sociales de France.

<sup>28</sup> Loarer, E., Vrignaud, P., & Loss, I. (2000). *PAQ. Manuel de l'utilisateur*. Paris : ECPA. [questionnaire d'analyse de poste professionnel]

référentiels de professions exige à la fois une méthodologie fiable et la réalisation d'une enquête sur le terrain qui prend du temps.

Une autre forme d'entretien d'explicitation se retrouve dans *l'Épreuve Visuelle d'Intérêts* (Sontag, 2002)<sup>29</sup>. L'*EVI* est une épreuve d'intérêts informatisée (CD-ROM) destinée à l'évaluation des intérêts de diverses catégories de publics : non francophones, élèves rencontrant des difficultés scolaires, salariés en phase de bilan désireux de bénéficier des dispositions relatives à la validation des acquis professionnels par exemple. Les consignes, traduites actuellement en 25 langues, sont présentées simultanément sous forme écrite et sous forme audio dans la langue maternelle de la personne qui passe l'épreuve.

Soixante-dix-huit photos de professionnels photographiés sur leur lieu de travail dans l'exercice d'une tâche habituelle constituent les items de l'épreuve. Ils sont rattachés aux dix sphères d'intérêt suivantes : « **Technique : bâtiment, Technique : conduite réparation, Technique : industrie réparation, Activités dynamiques, Artistiques, Soins, Vente, Contacts/échanges, Extérieur/nature, Métiers de bouche** », que l'étude de validation a permis de mettre en évidence.

Chaque item est présenté à l'écran sans limitation de temps, la durée de la passation n'excède pas 45 minutes.

La correction de l'épreuve est automatique. A l'issue de la passation, on dispose pour chaque sujet, de deux analyses distinctes mais complémentaires des scores : une analyse globale par dimension d'intérêts puis à partir de celles-ci une analyse différentielle de des préférences et des rejets. Les profils, symbolisés à l'écran sous forme d'histogrammes, sont imprimables.

Un livret de restitution exploité de manière didactique avec le sujet au cours de l'entretien de restitution fait la synthèse de toutes les informations importantes recueillies durant la passation.

L'épreuve, applicable sur micro ordinateur (PC) en situation individuelle ou collective (assistée ou non).

Mentionnons enfin deux méthodes fréquemment utilisées dans le cadre de la reconnaissance et de la validation des acquis, qui donnent à la personne toute la place « d'acteur » qui lui

---

<sup>29</sup> Sontag, J.-C. (2002). *L'Épreuve Visuelle d'Intérêts. Épreuve et Manuel d'application et d'interprétation*. E.C.P.A. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée : Paris.

revient dans la démarche de bilan : il s'agit du *bilan de compétences*<sup>30</sup> et du *portefeuille de compétences*<sup>31</sup>..

## 2.4. Référentiels de compétences de l'OCDE et référentiels canadiens

Les référentiels de compétences sont très nombreux et une recherche sur internet permet de repérer un grand nombre d'outils (cf., par exemple, le « *Guide de ressources. Produits à l'usage des enseignants et formateurs* » qui est un *catalogue de référentiels de compétences* présenté sur le site canadien « *Le conference Board du Canada* »<sup>32</sup>).

Nous nous limiterons ici à évoquer quelques référentiels utilisés dans un cadre international (OCDE) ou national (Canada)

### 2. 4. 1. Les compétences clés développées dans le cadre des enquêtes internationales de l'OCDE sur le niveau des élèves

Sur le plan des *enquêtes internationales* visant à évaluer le niveau des élèves de 15 ans (enquêtes PISA de l'O.C.D.E.), des référentiels ont été conçus pour définir et sélectionner des *compétences clés*. Le programme de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés (**DeSeCo**) fournit un cadre conceptuel pour orienter le développement à long terme des évaluations et l'extension à des nouveaux domaines de compétences<sup>33</sup>. Ces compétences clés sont classées dans trois grandes catégories :

- a) Se servir d'outils de manière interactive (qui inclut trois sous-catégories : utilisation du langage, des symboles et des textes ; utilisation du savoir et de l'information ; capacité à utiliser des technologies) ;

---

<sup>30</sup> Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.

François, P.-H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, vol. 8, 3. [consultable sur le site <http://www.carriérologie.uqam.ca>]

<sup>31</sup> Aubret, J., & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Dunod.

<sup>32</sup> [ [www.conferenceboard.ca/education](http://www.conferenceboard.ca/education) ]

<sup>33</sup> Sur le Web le programme DeSeCo est présenté sur le site [www.oecd.org/edu/statistics/deseeco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseeco) et sur le site [www.deseeco.admin.ch](http://www.deseeco.admin.ch). Les principales publications en rapport avec le programme DeSeCo sont les suivantes : *Key competencies for a successful life and well-being society* (2003) D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.) ; *Contribution to the second DeSeCO symposium* (2003) D.S. Rychen, L.H. Salganik, & M.E. McLaughlin (Eds.) ; *Defining and selecting key competencies* (2001) D.S. Rychen & L.H. Salganik

- b) Interagir dans des groupes hétérogènes (qui inclut trois sous-catégories : capacité à établir de bonnes relations avec autrui ; capacité à coopérer ; capacité à gérer et à résoudre les conflits) ;
- c) Agir de façon autonome (qui inclut trois sous-catégories : capacité à agir dans le contexte global ; capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels ; capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins).

#### **2. 4. 2. Les « compétences essentielles » du ministère canadien des Ressources humaines et du développement des compétences (RHDCC) [[www.rhdsc.gc.ca](http://www.rhdsc.gc.ca)]**

Notre rapport s'est centré sur les *compétences clés* nécessaires à l'apprentissage d'une profession et il n'a pas abordé la question des *compétences professionnelles*.

Pour compléter notre rapport, on peut trouver, sur des sites canadiens, des liens entre les *compétences essentielles* et l'exercice de plus de deux cents emplois.

Nous présentons trois sites qui peuvent être lus *en anglais et en français* : le site des « **Compétences essentielles** », le site « **Vos compétences sont-elles à la hauteur ?** » et le site « **L'égalisateur des compétences essentielles** ».

*Ces trois sites font l'objet d'une présentation plus développée en ANNEXES 8 et 9.*

#### **- Site des « compétences essentielles » du ministère canadien des Ressources humaines et du Développement social [[www.rhdsc.gc.ca](http://www.rhdsc.gc.ca)]** (site en français et en anglais)

Dans la rubrique « *Explorer notre site* », lorsqu'on clique sur « *Sujets* », une liste de thèmes est affichée. Dans cette liste, cliquer sur [Compétences essentielles](#) et on accède à une présentation des *compétences essentielles* : lecture des textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique, formation continue. Pour avoir davantage d'informations, on clique sur [Compétences essentielles](#) en bas de page et on accède au site « **Compétences essentielles** » : [http://srv108.services.gc.ca/french/general/home\\_f.shtml](http://srv108.services.gc.ca/french/general/home_f.shtml)

Sur le site « *Compétences essentielles* », si on clique dans la colonne de gauche sur [Qu'entend-on par compétences essentielles ?](#), on peut accéder à une présentation de chacune des neuf compétences essentielles. En bas de cette page, si on clique sur [Guide d'interprétation](#), on accède à une présentation détaillée des caractéristiques de ces profils.

Sur le site « *Compétences essentielles* », si on clique dans la colonne de gauche sur « Profils de compétences essentielles ? », on ouvre une page en bas de laquelle on peut cliquer sur la ligne « liste de tous les profils » qui permet d'accéder à une liste d'environ deux cents métiers. Sur cette liste, on peut choisir la profession qui vous intéresse pour avoir un descriptif précis des neuf *compétences essentielles* qui sont mises en œuvre dans l'exercice de ce métier.

- Site « **Vos compétences sont-elles à la hauteur ?** » (site en français et en anglais)

Sur le site <http://measureup.towes.com/>, on a accès au programme « *Vos compétences sont-elles à la hauteur ?* ».

« **Hauteur** » est un outil d'autoévaluation qui est offert sur le site Web du *Test des compétences essentielles dans le milieu de travail* (TOWES) et qui permet aux personnes d'évaluer leurs compétences en lecture des textes, utilisation des documents et en calcul. « *Hauteur* » propose plus d'une centaine de problèmes semblables à ceux utilisés dans le TOWES. Chaque problème s'appuie sur un document employé en milieu de travail, qu'il s'agisse d'une note de service, d'un catalogue, d'un règlement administratif ou d'une fiche de travail.

Sur le site « **Hauteur** », si on sélectionne « *choix d'activités* », trois rubriques apparaissent : Epreuves de connaissances (il s'agit d'un test qui vous indiquera dans quelle mesure vos compétences correspondent à celles décrites dans les 200 emplois du site (présenté auparavant) de Développement des ressources humaines Canada.

Entraînement (cela permet de s'entraîner avant de faire une demande d'emploi ou de passer un test).

Exploration des emplois (permet de trouver des informations sur les exigences en matière de compétences essentielles pour l'entrée dans des emplois).

- Site « **L'égalisateur des compétences essentielles** » (site en français et en anglais)

[ [http://srv108.services.gc.ca/french/general/equalizer\\_f.shtml](http://srv108.services.gc.ca/french/general/equalizer_f.shtml) ]

Cet instrument permet de mettre en relation de façon détaillée les compétences scolaires et les compétences professionnelles pour un ensemble de plus de 200 professions. Il présente aussi le *profil des compétences essentielles pour 200 professions*.

## **2. 5. Le cadre des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » de l'Union européenne**

Pour évaluer les compétences des jeunes sans qualification, nous avons opté pour une méthode de passation d'exercices regroupés sous la forme de référentiels adaptés à un public de jeunes. L'élaboration de nos référentiels a été faite en nous situant dans le cadre des « *compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie* », que la recommandation de 2006 du Parlement européen et du Conseil<sup>34</sup> définit comme suit :

### ***- Communication dans la langue maternelle***

« La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs. » (Recommandation, 2006, p. L 394/14)

### ***- Communication en langues étrangères***

« Pour la communication en langues étrangères, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle : elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun. » (Recommandation, 2006, p. L394/14)

### ***- Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologie***

« A. *La compétence mathématique* est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. En s'appuyant sur une maîtrise solide du calcul, l'accent est mis sur le raisonnement et l'activité ainsi que sur le savoir. La compétence mathématique implique, à des degrés différents, la capacité et la

---

<sup>34</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 « sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 10/12/2006, 10-18.

volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée (réflexion logique et dans l'espace) et de représentation (formules, modèles, constructions, graphiques/diagrammes).

B. Les *compétences en sciences* se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. Les compétences en technologies sont perçues comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. Les compétences en sciences et technologies supposent une compréhension des changements induits par l'activité humaine et de la responsabilité de tout individu en tant que citoyen. » (Recommandation, 2006, p. L 394/15)

#### **- *Compétence numérique***

« La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration. » (Recommandation, 2006, p. L 394/15)

#### **- *Apprendre à apprendre***

« Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux. » (Recommandation, 2006, p. L 394/16).

#### **- *Compétences sociales et civiques***

« Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle,



notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique. » (Recommandation, 2006, p. L 394/16)

**- *Esprit d'initiative et d'entreprise***

« L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout individu, non seulement dans sa vie de tous les jours, à la maison et en société, mais aussi sur son lieu de travail, puisqu'il est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et qu'il est en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance. » (Recommandation, 2006, p. L 394/17)

**- *Sensibilité et expression culturelles***

« Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels. » (Recommandation, 2006, p. L 394/18)

Nous avons vu que *l'évaluation des compétences* pose des problèmes conceptuels et méthodologiques complexes et qu'elle rencontre inévitablement des limites importantes. Ainsi, par exemple, dans le rapport sur l'évaluation des compétences, présenté en novembre 2004 par Haahr *et al.*<sup>35</sup> « *Définir une stratégie pour l'évaluation directe des compétences* » (p. 8-13), rapport commandé par la commission européenne dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, les auteurs soulignent le fait que si l'on possède des outils d'évaluation fiables pour mesurer des compétences dans les domaines de la *littératie* (langue maternelle orale et écrite), de la *numératie* et de la résolution de problème (compétences relatives aux calculs sur les nombres et aux raisonnements mathématiques), des langues étrangères, des

---

<sup>35</sup> Haahr, J. H., Shapiro, H., Sorensen, S., Stasz, C., Frinking, E., Van't Hof, Green, F., Mayhew, K., & Fernandez, R. (2004). *Defining a strategy for the direct assessment of skills*. Final report funded by the Leonardo da Vinci programme European Commission. [ <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/skills.pdf> ]

compétences génériques relatives aux activités professionnelles, et des techniques de l'information et de la communication (TIC), il convient de noter que des limites existent en ce qui concerne les compétences professionnelles génériques et les compétences en TIC. Selon les mêmes auteurs, il n'est actuellement pas possible d'évaluer directement certaines compétences qui intéressent le décideur politique, comme les compétences à entreprendre, certaines compétences sociales et les compétences dites d'apprendre à apprendre.

Cela incite donc à la prudence quand on examine des résultats dans ces domaines, notamment ceux des *compétences sociales* et de *l'apprendre à apprendre*. Nous avons néanmoins souhaité prendre en compte ce dernier domaine, non pas dans l'objectif d'évaluer les compétences d'« *apprendre à apprendre* » des jeunes (objectif que la fiabilité des épreuves ne permet pas d'atteindre en toute rigueur dans ce domaine) en vue d'une certification, mais dans l'objectif d'attirer l'attention des formateurs et des enseignants, d'une part, et des jeunes en formation, d'autre part, sur l'importance et la diversité des stratégies d'apprentissage et de résolution de problème ainsi que sur l'importance d'une réflexion sur son propre fonctionnement intellectuel. Cette réflexion sur « la façon de s'y prendre pour réaliser une tâche » demande souvent l'utilisation par les formateurs de techniques de questionnement particulières, comme l'entretien d'explicitation de Vermersch<sup>36</sup>. Savoir expliquer comment on s'y prend pour résoudre un problème ou réaliser une tâche est un savoir très important lorsque l'on doit former quelqu'un, que l'on soit enseignant ou maître d'apprentissage. C'est également un savoir important lorsque l'on cherche à faire reconnaître et *valider ses acquis de l'expérience* (VAE)<sup>37</sup>, démarche qui implique de savoir décrire ses expériences et d'analyser les compétences qu'elles mettent en œuvre. Notons que la démarche qui vise à reconnaître ses compétences pour les faire reconnaître socialement peut s'accompagner de la constitution d'un *portefeuille de compétences* (Aubret, 1991).<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : Editions Sociales de France.

<sup>37</sup> Aubret, J., & Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris : PUF.

<sup>38</sup> Aubret, J. (1991). Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 1, 89-97.

Aubret, J. (2001). *Portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Fédération Nationale des CIBC/INETOP. Paris : Editions « Qui plus est ».

### 3. Les systèmes de certification dans les différents pays

En Europe, les systèmes de certification, de reconnaissance ou de validation des acquis varient d'un pays à l'autre. C'est pourquoi la Commission des communautés européennes travaille à la mise en place d'un cadre européen des certifications européennes.

Les dispositifs de certification des pays partenaires du projet sont différents. Voici quelques éléments sur les systèmes de certification en Allemagne, en Bulgarie, en France, au Luxembourg et au Portugal.

#### 3.1. Allemagne

En Allemagne, le plus bas niveau de certification s'obtient lors de la 9<sup>e</sup> année de l'école de base (*Hauptschule*). Les élèves peuvent obtenir ce certificat à l'école de base à 15 ou 16 ans au terme d'une année scolaire, ou bien plus tard, lorsqu'ils suivent une formation destinée aux chômeurs (comme dans l'école TAS) en passant un examen. Lorsqu'ils n'ont pas acquis la certification minimale, ils peuvent être pris en charge par l'agence pour l'emploi et par l'administration sociale qui dépendent du ministère du travail et des affaires sociales (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales*).

#### 3.2. Belgique

En Belgique, la certification est la reconnaissance par les ministères de l'éducation, à la suite d'une évaluation de la maîtrise, par un individu, de compétences décrites dans un programme d'enseignement. Avant 2003, la reconnaissance est principalement réservée à l'enseignement et produit des effets de droit, c'est-à-dire l'accès à une profession réglementée, ou autorise une équivalence avec d'autres diplômes ou encore peut être pris en compte dans la fixation d'un niveau barémique de la fonction publique. (Simon-Saint-Hubert, 2001)<sup>39</sup>

En 2003 et 2004, trois textes de loi ont organisé la validation dans la partie francophone du pays. Ils concernent la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle avec les *Titres de compétences*, l'enseignement supérieur et l'enseignement de promotion sociale. En 2006, un arrêté a fixé les modalités d'octroi d'un congé-éducation payé aux travailleurs se présentant aux évaluations dans le cadre du système de validation des compétences.

---

<sup>39</sup> Simon-Saint-Hubert, R. (Dir.) (2001). *Le système de formation professionnelle en Belgique*. Cedefop.

L'objectif du dispositif des *Titres de compétences* est de rendre visibles les compétences professionnelles portées par les salariés ou les demandeurs d'emploi de 18 ans et plus par la délivrance de Titres de compétences associés à des métiers. Pour mettre en place ce dispositif, trois instances ont été créées qui ont en charge :

- l'organisation, la gestion et l'animation du dispositif ;
- l'agrément des centres de validation ;
- la rédaction des *référentiels de compétences et de validation par métier*. La priorité a été donnée aux métiers pour lesquels il existe une tension sur le marché du travail.

La méthodologie d'évaluation pour la validation des compétences, qui est privilégiée pour le moment, a lieu en situation de travail reconstituée dans un centre agréé de validation des compétences. Elle s'appuie sur un outils produit par les Commissions de référentiels : la grille d'évaluation qui définit critère, indicateurs et seuils de réussite. L'évaluation est menée par un jury composé d'un évaluateur, d'un observateur et du responsable du centre qui délibèrent pour la délivrance du titre visé sur la base de leurs observations et vérifications. (Feutrie, 2007)<sup>40</sup>

### **3.3. Bulgarie**

En Bulgarie, le système d'enseignement et de formation professionnels (SEFP) regroupe les institutions suivantes :

- l'Agence nationale de l'enseignement et de la formation professionnelle (EFP) rattachée au Conseil des ministres est responsable du fonctionnement du système d'enseignement et de formation professionnelle. Cet organisme a pour missions la mise au point des critères d'obtention des formations et des qualifications professionnelles, l'accréditation des institutions et des professions du système d'enseignement et de formation professionnelle (SEFP), l'amélioration du système de certification des centres du SEFP et des centres d'information et d'orientation professionnelles.
- Le Ministère de l'éducation et de la science dirige les structures des inspections régionales de l'éducation. Il est chargé de la mise en œuvre de la politique de l'État dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnelle. Dans ce cadre, il fixe les programmes et assure les conditions de leur application, il analyse les résultats et l'efficacité de l'enseignement et de la formation professionnelle et établit la liste des métiers et des professions.

---

<sup>40</sup> Feutrie, M. (2007). Analyse comparée des systèmes de validation des acquis de l'expérience en France et en Belgique. [ [www.cvdc.be/\\_CVDCPortal/Documents/c13fe8c9-38c0-4f26-81ed-bd9b87254b38.pdf](http://www.cvdc.be/_CVDCPortal/Documents/c13fe8c9-38c0-4f26-81ed-bd9b87254b38.pdf) ]

- Le Ministère du travail et de la politique sociale dont l'une des missions consiste à déterminer les besoins d'éducation et de formation professionnelle.

### ***Types de qualification professionnelle***

La qualification professionnelle au sein de la formation initiale et continue (pour les personnes ayant plus de 16 ans) est réglementée par la loi sur l'enseignement et la formation professionnelle (EFP) ainsi que par la loi sur la protection des chômeurs et la stimulation de la recherche d'emploi.

### ***Régime et conditions d'acquisition des qualifications professionnelles***

Le système d'enseignement et de la formation professionnelle (SEFP) est régi par la Loi de l'EFP votée en 1999. Cette loi fixe quatre degrés de qualification professionnelle et leurs critères d'acquisition, cette hiérarchisation prend en compte la complexité des métiers ainsi que la diversité des contextes d'exercice.

***La certification professionnelle*** (diplômes professionnels) peut être octroyée : dès la fin des études primaires (après 4 années d'études) ; à l'issue du premier cycle du second degré (après 8 ans d'études) ; après le deuxième cycle du second degré (10 ou 12 ans d'études). Les diplômes sont en général délivrés par les écoles professionnelles, les lycées professionnels, collèges professionnels et les centres de formation professionnelle qui respectent les critères de formation arrêtés par l'État.

En Bulgarie, la formation pour l'acquisition d'une qualification professionnelle peut aussi être effectuée de façon individuelle.

## **3.4. France**

En France, une commission nationale de la certification professionnelle<sup>41</sup> a été créée le 17 janvier 2002 dans le cadre de la loi de modernisation sociale. C'est une commission interministérielle, interprofessionnelle et interinstitutionnelle qui a pour missions :

a) d'instruire les demandes d'enregistrement dans le ***répertoire national des certifications professionnelles*** (RNCP) et d'en actualiser en permanence le contenu ; b) de veiller au

---

<sup>41</sup> [ <http://www.cncp.gouv.fr> ]

renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres, de suivre l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail ; c) d'émettre des recommandations à l'attention des institutions délivrant des diplômes, des titres à finalité professionnelle ou des certificats de qualification. Elle signale aux particuliers et aux entreprises les éventuelles correspondances locales ou partielles entre les certifications enregistrées<sup>42</sup>.

En France, le premier niveau de formation professionnelle (le certificat d'aptitude professionnel) concerne les jeunes sous statut scolaire ainsi que les apprentis.

- *L'enseignement professionnel*, organisé par les lycées professionnels, a pour objectif de donner à des jeunes, issus du collège, une formation professionnelle qualifiée. Les premiers niveaux de qualification se préparent en deux ans (CAP : certificat d'aptitude professionnel ; ou BEP : brevet d'études professionnelles). Ces diplômes donnent une qualification dans un métier.

- *L'apprentissage* a pour objectif de dispenser à des jeunes âgés de 16 à 25 ans une formation générale, théorique et pratique. Le premier niveau de qualification professionnelle est donné par l'obtention du Certificat d'aptitude professionnel (CAP) ou du Brevet d'enseignement professionnel (BEP). L'apprentissage propose un enseignement en alternance. Pendant le contrat d'apprentissage, le jeune est apprenti, c'est-à-dire à la fois salarié d'une entreprise et élève dans un centre de formation d'apprentis (CFA), ou dans un lycée professionnel.

Le public d'élèves du *cycle d'insertion professionnelle par alternance* (CIPPA) est âgé de 16 à 18 ans et il n'a pas de formation professionnelle. Les CIPPA ont été mis en place dans le cadre de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale, afin de remettre à niveau scolaire ces élèves et de leur permettre ainsi d'accéder à une formation professionnelle. Ils s'adressent à des jeunes ayant connu une rupture avec le système scolaire, n'ayant pas d'autre solution de scolarisation du fait de leur faible niveau scolaire, de leur échec. Ces jeunes n'ont souvent pas de projet professionnel défini mais ils affichent une volonté (personnelle, parentale, éducative) de reprendre des études, de se remettre à niveau et de réfléchir à un projet pour pouvoir accéder à une formation professionnelle. Il s'agit donc d'un public de jeunes sans qualification ni expérience professionnelle, qui est en phase d'élaboration de projet de formation et ou professionnel et qui a eu l'occasion d'effectuer au moins un stage en

---

<sup>42</sup> Lunel, P. (2007). *Annexe au Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes*. Délégation interministérielle à l'orientation, 98 pages.

entreprise. Ce dispositif a pour but de faire acquérir à ces jeunes sans qualification un niveau de compétences suffisant pour qu'ils puissent entrer en formation professionnelle (en apprentissage ou dans un établissement techniques).

La *validation des acquis de l'expérience* (VAE) « est une mesure permettant à toute personne, quels que soient son âge, son niveau d'études, son statut, de faire valider les acquis de son expérience professionnelle pour obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle. Elle permet d'obtenir, en totalité ou en partie, un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles (R.N.C.P.). Dans la majeure partie des cas, le candidat doit remplir un dossier détaillant son expérience professionnelle et les compétences acquises. Il se présente ensuite devant un jury qui décide de valider tout ou partie du diplôme visé. En cas de validation partielle des acquis, des prescriptions sont proposées au candidat en vue d'obtenir la totalité du diplôme. »<sup>43</sup>

### **3.5. Luxembourg**

Au Luxembourg, le plus bas niveau de certification est le *Certificat d'Initiation Technique et Professionnelle* (CITP) qui est délivré dans le cadre de la formation professionnelle. Ce certificat est lié à un métier bien précis et il n'existe que pour sept métiers. On l'obtient après avoir accompli la scolarité obligatoire (ce qui représente neuf années de scolarité) et après avoir réussi un certain nombre de modules en formation théorique et pratique.

Si les jeunes n'obtiennent pas cette certification minimale, ils sont pris en charge par des structures comme :

- l'*Action locale pour jeunes* (ALJ) qui peut les aider à développer un nouveau projet professionnel et personnel. Ils peuvent aussi préparer un *certificat de capacités manuelles* (CCM) ou un CITP dans un autre métier.
- Le *Centre national de la formation professionnelle continue* (CNFPC) qui offre des cours d'orientation et d'initiation professionnelle.

---

<sup>43</sup> [ <http://www.education.gouv.fr/cid1106/fonctionnement-de-la-v.a.e.html> ]

### 3.6. Portugal

Au Portugal, le plus bas niveau de certification des savoirs de base du système scolaire se situe au niveau de la 9<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire (certification scolaire) et au niveau II de la classification UE/CEDEFOP en 5 niveaux (en ce qui concerne la certification professionnelle). Pour obtenir ce niveau II, il faut suivre une année de formation professionnelle d'une durée d'environ un an après la 9<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire.

D'autres parcours de formation permettent d'obtenir une certification scolaire ou professionnelle (au même niveau II), par exemple en suivant des cours dans le cadre de l'apprentissage professionnel. Des parcours de formation non formels, plus courts, peuvent aussi être certifiés sur les plans scolaire et professionnel, ainsi que des apprentissages informels. Ces parcours de formation et d'apprentissage sont certifiés à un niveau plus bas que le niveau II. Il s'agit pratiquement, dans ces cas, d'enregistrer ce que des jeunes gens (et des adultes) ont appris ou acquis au cours d'une procédure - qui tient à la fois du bilan de compétences et de la validation des acquis tels qu'ils existent en France – mise en œuvre dans les *Centres de Reconnaissance, de Validation et de Certification des Compétences (CRVCC)*.

Dans le cadre du système scolaire obligatoire, la certification prend la forme d'examens à la fin des cycles d'études. Dans les écoles professionnelles, qui dispensent à la fois des enseignements scolaires et professionnels, ce sont des jurys qui certifient, de même que dans les Centres de Reconnaissance, de Validation et de Certification des Compétences (CRVCC).

Dans les CRVCC, l'idée fait son chemin qu'il faut, si on ne peut pas certifier, au moins *décrire* les acquis de formation (ou d'apprentissage sur le tas et dans la vie). Cette description peut être faite en termes de connaissances, d'aptitudes et de compétences dans le cadre européen des *Crédits d'apprentissage pour la formation et l'enseignement professionnels tout au long de la vie* (en anglais, *ECVET, European Credit Transfer System for Vocational Education and Training*). La description peut aussi être faite en termes de connaissances, savoir-faire, de compétences personnelles et professionnelles (autonomie, responsabilité, capacité à apprendre, compétence à communiquer et à gérer des relations interpersonnelles, et compétence à exercer une activité professionnelle) selon la terminologie utilisée dans le *Cadre européen des certifications professionnelles (CECF)* [en anglais, *European Qualifications Framework (EQF)*].

Les jeunes gens qui n'arrivent pas à obtenir une certification (formelle) minimale peuvent être suivis par les CRVCC, qui sont sous tutelle conjointe du Ministère de l'Éducation et du Ministère du Travail et de la Solidarité Sociale.



### **3.7. Le cadre européen des certifications professionnelles (CECP) pour la formation tout au long de la vie**

Le document de travail de la Commission des communautés européennes, daté du 8/7/2005, intitulé « *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie* », présente les principales caractéristiques d'un possible futur *Cadre européen des certifications européennes* (CECP). « Un CECP serait constitué de 3 éléments importants : le noyau serait constitué d'une série de points de référence communs – faisant référence à des résultats d'apprentissage – hébergés dans une *structure à 8 niveaux* ; ces niveaux de référence seraient accompagnés d'une gamme d'outils et d'instruments répondant aux besoins des individus (l'Europas, par exemple) ; un CECP comprendrait une série de principes et de procédures communs centrés sur l'assurance qualité, la validation, l'orientation et les compétences clés. » (p. 3)

Dans le souci de nous inscrire dans une terminologie européenne, nous avons eu pour objectif de positionner notre public de jeunes sans qualification dans l'échelle des 8 niveaux déterminés par le **Cadre Européen de Certification Professionnelle** (CECP). Rappelons en quelques mots l'origine, les enjeux et les limites du CECP.

La *classification européenne en 8 niveaux* est fondée sur l'analyse de témoignages issus de la recherche, d'organisations du travail en entreprise et des accords de Bologne pour les différents cycles de l'enseignement supérieur. Cette structure de 8 niveaux a pour but de procurer une correspondance optimale avec les principales structures nationales de certification de nombreux pays. La difficulté des concepteurs de ce cadre a été de trouver un juste milieu entre un petit nombre de niveaux larges, faciles à appréhender, et un plus grand nombre, fournissant un plus grand nombre d'informations détaillées sur chaque niveau, mais devenant difficile à apprécier en tant que cadre transparent. Depuis la publication du rapport du CEDEFOP, la classification européenne en 8 niveaux a rencontré une approbation large de la part de nombreux organismes intéressés aux dispositifs de certification, y compris de ceux intervenant en dehors de l'enseignement et de la formation professionnelle (EFP).

Chacun des niveaux de référence du Cadre Européen de Certification Professionnelle (CECP) - ou de son correspondant anglais le Cadre Européen de Qualification (EQF) - demanderait une description discriminante des certifications classées à un niveau précis. La rédaction de

ces descripteurs de niveau a représenté pour ses auteurs un processus complexe, du fait de la multiplicité des formes possibles de description. Cependant, *l'utilisation du concept de compétence comme élément de base des descripteurs de niveau* a éclairé de nombreux utilisateurs de cadres de certification et elle permettrait à un Cadre Européen de Certification Professionnelle (CECP) de devenir un véritable méta-cadre de certification laissant aux pays et aux secteurs professionnels la tâche de déterminer en détail la structure des programmes d'enseignement et la structure de la certification (y compris le contenu, les modes de délivrance et d'évaluation). La référence à la notion de compétence et aux résultats d'apprentissage correspondrait également à l'évolution des instruments utilisés par l'enseignement supérieur, tels que le *Dispositif Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits* (ECTS) qui peut être une référence d'utilisation commode pour de nombreuses certifications en enseignement et en formation professionnelle.

Dans le cadre de notre projet, la structure en huit niveaux du cadre européen de certification professionnelle nous a semblé parfois difficile à appliquer et il n'a pas toujours été facile de classer les jeunes sans qualification de notre étude, dans un niveau précis. Ainsi, par exemple, bon nombre de jeunes ayant des connaissances de base qui se situent aux niveaux 1 – 2 sont également capables de « *gérer le développement de leur propre apprentissage et de faire évoluer leur comportement par une meilleure connaissance de soi* », compétence qui n'est présente qu'au niveau 3. Notons également que les jeunes que nous avons rencontrés ont souvent des compétences acquises à la suite d'apprentissages informels.

Nous avons néanmoins retenu cette grille en huit niveaux qui constitue une référence commune aux pays de l'Union européenne.

Comme la plupart des compétences des jeunes sans qualification se situent aux niveaux 1 et 2 de la grille (voir le tableau récapitulatif en ANNEXE 2), nous décrivons ci-dessous les 2 premiers niveaux du cadre européen de certification professionnelle (CECP) en précisant leurs contextes d'apprentissage et de certification.

### ***Le niveau 1 de certification***

*A ce niveau de certification, les contextes d'apprentissage* sont simples et prédéterminés et centrés sur l'apprentissage général des savoir-faire de base.

Normalement, *l'apprentissage* est mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement obligatoire et contribue à l'enseignement général mais est également assuré au travers de programmes pour adultes (incluant l'éducation populaire) et de l'apprentissage non formel et informel.

Quand *l'enseignement* formel est assuré auprès des jeunes, les connaissances de base et les savoir-faire sont enseignés en environnement encadré par des méthodes pédagogiques en face-à-face. L'enseignement est habituellement dispensé dans une école, un collège, un centre de formation, un programme de formation en dehors du milieu scolaire ou en entreprise. Le contenu de l'enseignement est souvent bien établi et contrôlé.

*Toutefois, le développement des savoir-faire de base est également étroitement associé à des contextes d'apprentissage informels sur le lieu de travail et dans des autres environnements sociaux.*

*Les organismes de régulation de l'éducation et de l'apprentissage* mettent en œuvre des systèmes d'assurance qualité pour les certifications reconnues de niveau 1.

***L'obtention de certifications au niveau 1*** conduit à des possibilités d'accès à des formations plus élevées, et donne accès à des emplois non qualifiés qui peuvent donner lieu à une formation complémentaire. *Ce niveau constitue souvent le point d'entrée à un parcours de formation tout au long de la vie pour des publics sans qualifications.*

### ***Le niveau 2 de certification***

*A ce niveau de certification, les contextes d'apprentissage* sont stables et centrés sur l'élargissement des savoir-faire de base (y compris les compétences-clés).

*L'apprentissage* à ce niveau est acquis formellement dans le cadre de l'enseignement obligatoire et peut inclure une période d'intégration professionnelle.

*L'enseignement* s'effectue habituellement dans une école, dans un centre d'éducation pour adultes, un collège, un centre de formation ou une entreprise. Il peut également mettre en œuvre des méthodes d'apprentissage non formelles au travers d'un apprentissage sur le lieu de travail, ou l'éducation populaire dans des environnements sociaux. Les connaissances et les savoir-faire sont appris formellement dans un environnement encadré au travers d'une pédagogie en face-à-face et d'un suivi personnalisé. Le contenu de l'enseignement est bien établi et contrôlé.

*Toutefois, le développement des savoir-faire de base est souvent étroitement associé à des contextes d'apprentissage informels sur le lieu de travail et les autres environnements sociaux.*

*Les organismes de régulation de l'éducation et de l'apprentissage* établissent les règles de mise en œuvre de l'assurance qualité pour les certifications reconnues de niveau 2.

***L'obtention de certifications au niveau 2*** donne accès à des programmes de formation complémentaires à la certification ainsi qu'à des emplois non qualifiés qui peuvent donner lieu à une formation complémentaire. *Ce niveau peut constituer le point d'entrée pour un parcours de formation tout au long de la vie.*

Signalons enfin le document de la Commission des communautés européennes présente un ***glossaire des termes clés*** parmi lesquels les termes suivants : agrément, apprentissage formel, apprentissage informel, apprentissage non formel, certificat/diplôme/titre, *certification des compétences* (procédure de validation formelle des savoirs, savoir-faire et/ou compétences acquis par un individu à l'issue d'une procédure d'évaluation normalisée. La certification aboutit à la délivrance d'un certificat, d'un titre ou d'un diplôme par un organisme certificateur accrédité), comparabilité (des qualifications), compétences de base/aptitudes clés, connaissances, curriculum, éducation et formation tout au long de la vie/apprentissage tout au long de la vie, *évaluation des compétences* (ensemble des méthodes et procédures utilisées pour apprécier ou juger la performance - savoirs, savoir-faire et/ou compétences d'un individu – et, débouchant habituellement sur la certification), *organisme certificateur* (organisme délivrant des qualifications formelles - certificats, diplômes ou titre – qui attestent d'une manière officielle et formalisée les résultats d'un individu à l'issue d'une procédure normalisée d'évaluation), programme d'enseignement ou de formation, qualification ou certification professionnelle sectorielle, *reconnaissance des compétences* (formelle ; délivrance des certificats, des titres ou des diplômes / sociale : reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux), savoir faire, *transparence des qualifications* (le degré de visibilité des qualifications – certifications professionnelles – qui permet d'identifier et de comparer leur valeur sur les marchés –sectoriel, régional, national ou international - du travail et de la formation), *validation de l'apprentissage non formel et informel* (processus qui consiste à évaluer et à reconnaître toute une gamme de savoirs, savoir faire et compétences acquis par les individus au cours de la vie et dans différents contextes, par exemple au cours de l'éducation, du travail et des loisirs), *validation de l'apprentissage* (processus qui consiste à promouvoir la participation à l'apprentissage – formel / non formel – et les résultats qui en découlent, afin de sensibiliser les acteurs à sa valeur intrinsèque et d'encourager sa reconnaissance).

### 3.8. Qu'entend-on par certification transparente ?

Selon la « proposition de recommandation du parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie »<sup>44</sup>, en date du 5/9/2006, « la transparence des certifications se définit comme le degré de visibilité des certifications qui permet d'identifier et de comparer leur valeur sur les marchés du travail, de l'enseignement et de la formation, ainsi que dans un cadre social plus large. La transparence peut dès lors se concevoir comme un préalable indispensable à la reconnaissance des acquis de l'apprentissage qui aboutissent à une certification. L'amélioration de la transparence est importante pour les raisons suivantes :

- elle permettra d'apprécier la valeur relative des certifications ;
- elle constitue une condition préalable au transfert et à l'acquisition de certifications supplémentaires, l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie nécessitant que l'individu puisse conjuguer et compléter les certifications qu'ils ont acquises dans des environnements, des systèmes et des pays différents. Des systèmes transparents permettent par ailleurs de déterminer de quelle manière les certifications peuvent être mises en relation et/ou associées ;
- elle permettra aux établissements d'enseignement et de formation de comparer le profil et le contenu de leurs programmes à ceux des autres établissements, et constitue dès lors un préalable important à la mise en place de l'assurance de la qualité dans les domaines de l'enseignement et de la formation. » (pp. 3-4)

Dans son avis, en date du 30 mai 2007, relatif à la « Proposition sur le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie » que nous venons d'évoquer, le Comité économique et social européen<sup>45</sup> souligne, dans son point 4.8. , l'importance de la construction de cadres nationaux de certifications professionnelles qui pourront être reliés au cadre européen des certifications professionnelles. Le comité note aussi, dans son point 4.11, que l'objectif n'est pas de construire un système d'éducation et de formation qui serait uniforme au sein de l'Union européenne mais qu'il est nécessaire de consolider les étapes qui sont franchies dans la quête de transparence entre les systèmes de qualification des différents états. Cela nécessite des mécanismes perfectionnés de garantie de la qualité, notamment des délivreurs de certifications, au niveau des états membres. Dans son point 5.4., le Comité

---

<sup>44</sup> [ [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf) ]

<sup>45</sup> Journal Officiel de l'Union Européenne (27/7/2007). Avis du Comité économique et social européen sur la « Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. »  
[ [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2007/c\\_175/c\\_17520070727f00740077.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2007/c_175/c_17520070727f00740077.pdf) ]

économique et social européen suggère que les critères - qui serviront à fonder la mise en relation des dispositifs nationaux de certification avec le cadre européen – soient définis de façon plus claire, de façon à ce qu'ils deviennent plus compréhensibles, clairs et concrets, en utilisant un langage moins académique et plus proche de la formation professionnelle.

On notera toutefois qu'il y a une difficulté à trouver des formulations communes au langage des spécialistes de l'analyse des compétences professionnelles, au langage pédagogique des formateurs, et au langage des professionnels des métiers eux-mêmes. Cela dépasse d'ailleurs la seule question des mots employés ; on peut s'attendre à ce que les points de vue, les grilles d'analyse, les conceptions des divers interlocuteurs diffèrent de façon notable, d'autant que la construction de systèmes de certification relève, d'une part, d'analyses scientifiques et techniques des compétences et, d'autre part, de négociation sociales liées en partie à une lutte ou à une quête de reconnaissance sociale de la part des personnes qui cherchent à faire certifier leurs compétences (Honneth, 2000 <sup>46</sup> ; Caillé, 2007 <sup>47</sup>).

---

<sup>46</sup> Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance* (P. Rusch, Trad.). Paris : Cerf. (Edition originale, 1992).

<sup>47</sup> Caillé, A. (Dir.) (2007). *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*. Paris : La Découverte.

## **4. Comment les responsables d'entreprise, les formateurs et les jeunes sans qualification se représentent les compétences**

Avant de construire des référentiels de compétences relatifs à six domaines des composantes clés, il nous a paru important de comprendre comment les principaux acteurs de terrain (responsables d'entreprise, formateurs et jeunes en formation) se représentaient la notion de compétences et de qualification.

Nous présenterons les grandes caractéristiques des représentations que des responsables d'entreprise, des formateurs et des jeunes interviewés, ont à propos de la notion de compétences.

Nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux représentations des jeunes et nous présenterons la *méthode d'aide à l'explicitation* que nous avons utilisée dans la mesure où elle peut être, pour les formateurs, un outil pédagogique utilisable pour analyser la façon dont un jeune en formation réalise une tâche ou résout un problème.

Nous nous limiterons ici à résumer les informations essentielles recueillies au cours des entretiens. On trouvera en ANNEXE 4 les grilles d'entretien ainsi que le recueil des données collectées au cours des entretiens, données présentées sous forme de tableaux de synthèses.

### **4.1. Compétences attendues chez les jeunes par les responsables d'entreprise**

Nous nous sommes focalisés sur le thème des compétences attendues par l'entreprise, ces informations étant utiles pour l'élaboration de notre référentiel.

*Dans 4 pays du partenariat, 17 entreprises* ont été sollicitées pour répondre à nos questions : petites, grandes ou moyennes entreprises.

Un tableau de synthèse qui répertorie l'ensemble des informations recueillies auprès des responsables d'entreprise figure en ANNEXE 4.

Voyons quelles sont les compétences attendues par les responsables d'entreprise.

*Lors de l'entretien d'embauche, les représentants de l'entreprise tentent de pressentir chez le jeune l'existence des qualités suivantes :*

- Ponctualité
- Motivation au travail, curiosité, volonté de s'intéresser au métier et à l'entreprise

- Courage au travail
- Fiabilité
- Convivialité, évitement des conflits, convivial, souriant
- Propreté
- Respect de la hiérarchie
- Sens de la discipline
- Accomplissement scrupuleux des tâches
- Dynamisme
- Valeurs en relation avec le métier
- Connaissances techniques

Les principales *compétences pratiques* attendues chez les jeunes par les entreprises varient bien sûr en fonction du poste à pourvoir : connaissance du produit, expérience dans le domaine proposé, maintenance des machines, manipulation des produits.

➤ *La connaissance usuelle de la langue* du pays est exigée partout. Le Luxembourg souhaite en plus la connaissance du français. En France, seule une entreprise demande des rudiments d'anglais.

➤ *Lire, écrire, calculer*

Les réponses recueillies montrent que la possession de ces compétences dépend du poste à pourvoir. Un emploi dans le bâtiment ou en agriculture semble ne requérir que peu de compétences dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul. Un poste de magasinier demande que le candidat puisse reconnaître des choses indispensables telles que l'indication d'une sortie de secours..., lire les informations, les notes de service, les plans de travail..., écrire des observations simples (livraison incomplète, palette endommagée...), savoir compter jusqu'à 50 et, pour d'autres postes plus « pointus », il est nécessaire de vérifier la quantité d'un envoi.

➤ *TICs*

La connaissance de l'informatique et la capacité à utiliser un ordinateur ne sont pas toujours requises, sauf dans quelques postes particuliers.

*Dans le domaine des compétences sociales et personnelles* les réponses confirment les critères d'embauche ; les plus attendues sont les suivantes :



- Honnêteté ;
- Bonne attitude au travail : ouverture, disponibilité, sociabilité, adaptabilité, imagination, sourire ;
- Esprit d'équipe : convivialité, intégration dans l'équipe, échanges verbaux, tolérance, bonne gestion des conflits ;
- Rigueur : goût de l'effort, respect de la discipline et des règlements, ponctualité ;
- Autonomie dans les tâches : analyse des difficultés, anticipation ;
- Volonté de développer l'entreprise.

Les expériences des entreprises dans le domaine de l'embauche de jeunes sans qualification nous permettent de comprendre pourquoi les compétences citées plus haut semblent essentielles aux yeux des responsables :

Les représentants des entreprises que nous avons rencontrés au cours de cette étude **déclarent que l'insertion professionnelle de certains jeunes peut être sérieusement contrariée par le fait que les compétences de base attendues sont très souvent déficitaires dans les domaines tels que :**

➤ *l'attitude face au travail*

- Ponctualité, rigueur et régularité ;
- Manque de comptabilité avec le milieu du travail ;
- Absentéisme ;
- Problèmes de capacité (limites intellectuelles), manque de qualification ;
- Mauvaise perception des tâches à effectuer ;
- Manque d'ordre et d'organisation (ex : rangement du poste de travail) ;
- Difficulté à prendre une décision et à juger de la situation de travail.

➤ les compétences personnelles et interpersonnelles

- Mauvaise gestion du stress ;
- Paresse, manque de sommeil ;
- Absence de motivation ;
- Problèmes familiaux, comportementaux ;
- Problèmes d'éducation.

***Les mesures prises par l'entreprise pour répondre à ces difficultés peuvent être :***

- La mise en place d'obligations (de contraintes) : venir travailler chaque jour, remontrances, blâme en cas de problème, rappel du règlement intérieur, mise à pied... ;
- La réalisation de fiches de poste, l'élaboration d'un cahier des charges ;
- La formation sociale et la formation technique ;
- La mise en œuvre de formations spécifiques pour certains secteurs ;
- L'offre de cours de langue et de cours d'informatique, l'organisation de journées d'information ;
- La mise en place de tutorat de qualité.

#### **4.2. Compétences attendues chez les jeunes par les formateurs**

Il nous a semblé indispensable de recueillir auprès des formateurs les compétences qu'ils souhaitent que les jeunes sans qualification possèdent lorsqu'ils entrent en formation. Une connaissance fine de leurs attentes était à nos yeux l'une des clés de l'élaboration de notre référentiel.

Nous avons pu interviewer **27 formateurs** de la formation continue et professionnelle en alternance dans 4 pays du partenariat : la Bulgarie, l'Allemagne, la Belgique et la France.

Selon eux, *les difficultés des apprenants sont de 4 ordres* : économique, social et éducatif, comportemental et cognitif (illettrisme).

On trouvera en annexe le tableau de synthèse des entretiens que nous avons conduits avec les formateurs. Relevons ici les remarques caractéristiques.

**L'objectif commun** à tous les formateurs interviewés est ***d'aider les jeunes à se construire, au cours de la formation, une image positive d'eux-mêmes.***

Dans les pays partenaires du projet **les programmes de formation** s'appuient sur des référentiels officiels. Les objectifs de formation sont toujours communiqués aux apprenants avant la formation. En France, par exemple, ces objectifs sont rappelés pendant et à la fin de la formation.

**Les formateurs utilisent plusieurs méthodes d'apprentissage et plusieurs outils d'évaluation.** Dans chaque pays, la certification se base sur un examen ; parfois, un dossier ou un rapport de stage le complète. Le jeune est souvent associé à son évaluation. Les formateurs disent leur besoin en matière d'outils d'évaluation et de temps pour les utiliser.

*Les compétences professionnelles pratiques et transversales* attendues par les formateurs relèvent des savoirs techniques et manuels mais surtout de savoir-faire et de savoir-être. Les qualités professionnelles mises en avant reposent notamment sur « le respect des consignes et des horaires ». Les personnes interrogées estiment que « la capacité à travailler avec autrui et le respect des autres » sont des valeurs essentielles.

Le tableau ci-dessous détaille les énumérations le plus souvent recueillies.

<b>Bulgarie</b>	<b>Allemagne</b>	<b>Belgique</b>	<b>France</b>
Qualités professionnelles Ponctualité Responsabilité Savoir travailler en équipe Efficacité Assiduité Respect du cadre Désir de progresser	Savoir-faire technique et manuel Intérêts Ponctualité Hygiène Travail en équipe Savoir communiquer Politesse	Savoir-faire professionnel Autonomie Respect Ponctualité Travail en équipe Respect des consignes Anticiper	Travailler collectivement Comprendre et respecter des consignes Sens de l'observation Sens de la discrétion Sens du dépassement personnel Rigueur morale/professionnelle Ponctualité Honnêteté Esprit d'initiative Respect d'autrui et du travail d'autrui Habilité Travail en équipe Bonne mentalité Dynamique Responsable Efficacité Assiduité

Dans la sphère des *compétences sociales et relationnelles*, les avis exprimés dans le tableau ci-après mettent évidemment en relief les valeurs fondamentales sur lesquelles reposent les interactions sociales positives et la vie en collectivité.

<b>Bulgarie</b>	<b>Allemagne</b>	<b>Belgique</b>	<b>France</b>
Responsabilité Objectivité Exactitude	Sincérité, ponctualité Etre gentil et honnête Respect l'un pour l'autre, travailler en communauté Entretenir de bonnes relations sociales avec des collègues et des formateurs Etre fiable et ouvert	Respect Esprit de groupe Esprit positif	Respect du cadre et de la hiérarchie Esprit d'équipe Adaptabilité Civilité Citoyenneté Sociable Tolérance Travailler en groupe Politesse Propreté

*Les compétences personnelles* énoncées ci-dessous recoupent dans une certaine mesure les capacités évoquées précédemment. « Savoir écouter les autres, s'investir dans son travail, être doté de capacités relationnelles et sociales » sont des qualités jugées indispensables.

<b>Bulgarie</b>	<b>Allemagne</b>	<b>Belgique</b>	<b>France</b>
Savoir-faire Savoir écouter Avoir de l'ambition	S'intéresser au travail, être sympathique Travailler en indépendant et avoir le talent de l'organisation Respect Etre capable de régler les conflits Persévérance Travailler en indépendant	Bonne image de soi Confiance en soi, en ses capacités Motivation, envie d'apprendre Développer la capacité d'anticiper Positiver	Motivation Intérêt Investissement Prendre des initiatives Autonomie Confiance en soi

Il est à souligner que les attentes des formateurs dans le domaine des *compétences de « culture générale » (matières scolaires)* ne correspondent pas toujours aux représentations que les jeunes ont des compétences nécessaires pour réussir leur

**formation.** C'est pourquoi il est particulièrement important que les formateurs précisent de façon claire leurs propres attentes en début de formation.

<b>Bulgarie</b>	<b>Allemagne</b>	<b>Belgique</b>	<b>France</b>
Connaissance dans la matière enseignée et dans les autres matières		Curiosité culturelle, sociale	Savoirs de base Mathématiques Français Lecture de plans

#### **4. 3. Représentations des jeunes relatives aux compétences attendues par le monde du travail**

Il nous a semblé indispensable, afin de structurer l'élaboration de notre référentiel, de recueillir les représentations que les jeunes se font du monde du travail et des attentes que les employeurs ont à leur égard. Le guide d'entretien que nous avons utilisé avec les jeunes (cf. annexe 4) prend en compte plusieurs aspects de la *théorie sociale cognitive* de Bandura dont nous présenterons quelques unes des grandes lignes dans le chapitre 5.2.

En effet, cette théorie nous semble heuristique car elle met l'accent :

- sur l'importance des perceptions que les jeunes ont d'eux-mêmes aussi bien dans les situations d'apprentissage (« est-ce que je me sens capable de réussir cette tâche ou de résoudre ce problème ? ») que dans les situations de choix d'une formation ou d'une profession ;
- sur l'importance des représentations que les jeunes ont de leur environnement social et notamment :
  - du monde du travail,
  - de ce que les employeurs attendent à propos de leurs compétences à pouvoir occuper un emploi,
  - des obstacles qu'ils risquent de rencontrer,
  - des soutiens dont ils pensent pouvoir bénéficier....

Ces représentations, lorsqu'elles sont biaisées, peuvent amener les jeunes à se construire des visions du monde assez éloignées du monde réel et elles peuvent constituer un obstacle à leur adaptation sociale.

#### ***Représentations des jeunes relatives aux compétences attendues par le monde du travail***

L'ensemble des données brutes recueillies figure dans le tableau de synthèse des entretiens menés auprès des jeunes.

Nous avons demandé aux jeunes ce qu'est pour eux un « *professionnel compétent* ». Pour eux, un professionnel compétent est quelqu'un qui (par ordre d'importance décroissante) :

- 1) fait bien son travail (cité 11 fois) : cette vision de « *Bien faire son travail* » recouvre une liste de savoir être, de savoir-faire et de savoirs développée ci-dessous ;
- 2) connaît son métier (cité 7 fois) ;
- 3) a de l'expérience (cité 3 fois) ;
- 4) a un diplôme (cité une fois).

Les jeunes décrivent majoritairement les « *compétences d'un professionnel* » en termes de *savoir être* et de *savoir-faire*. Les jeunes font moins souvent allusion aux savoirs proprement dits. Seuls 3 jeunes ont dit ne pas savoir ce qu'étaient les compétences d'un professionnel.

Les commentaires les plus significatifs sont présentés ci-dessous :

<b>Savoir être</b>	<b>Savoir faire</b>	<b>Savoir</b>
Respectueux des autres et de la hiérarchie Volonté au travail Volonté de s'améliorer Obéissance, écoute Taciturne, silencieux, poli Travailler bien (aller toujours de l'avant) Patience Dynamisme Motivation Intérêt Flexibilité Patience Ecoute Attentif Esprit créatif Etre souriant Courageux Responsable Exact, précis Quelqu'un qui n'a pas de casier judiciaire Quelqu'un de convenable Sérieux (2) Honnête	Avoir de l'expérience professionnelle (5) Savoir comment faire chaque chose et toutes les choses (4) Savoir comment améliorer son travail (3) Savoir ce qui est à faire (même quand on est jeune) Avoir de la mémoire Etre rapide Etre attentif	Avoir une bonne connaissance du métier (5) Savoir de quoi on parle

Il nous paraît utile de compléter ces quelques résultats synthétiques par la présentation de quelques portraits et itinéraires de jeunes interviewés dans le cadre de notre projet. Nous présentons aussi, en ANNEXE 5, quatre entretiens individuels conduits auprès d'élèves de CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance) âgés de 16 à 18 ans.

### ***Portrait et itinéraire de Gaël***

Gaël a 22 ans, il est originaire de Guadeloupe. Gaël a rencontré des difficultés familiales à propos desquelles il dit peu de choses, il ne connaît pas son père, sa mère est en métropole où elle exerce une activité de bureau...

Il est actuellement en stage au titre d'une plate-forme de mobilisation. Il a quitté l'école il y a 3 ans à l'issue d'une scolarité technique qui l'a conduit en classe de 1ere technologique, il était en échec car peu intéressé par cette spécialité. Sans activité depuis lors, il a intégré un stage de remise à niveau aux Antilles. Gaël n'a en fait jamais engagé de véritables démarches de recherche d'emploi. Il aurait, dit-il, « *aimé entrer dans les arts graphiques...mais son niveau était trop faible* ». Ses projets d'avenir sont vagues et difficiles à définir, car « *pour chercher un emploi il faut avoir l'esprit libre de contrariétés ce qui n'est pas mon cas en ce moment. Je me pose beaucoup de questions à propos de mon père* ». Il évoque quantité de secteurs dans lesquels il se verrait évoluer car il aime la communication et les échanges avec les autres : les arts graphiques, les métiers de contact avec les autres, poète, vente en porte à porte, barman, serveur, accompagnement social...à défaut, aide soignant, auxiliaire de vie. Gaël présuppose que ces secteurs professionnels sont accessibles par le simple fait que l'on possède des qualités humaines, « *ce qui est mon cas* » ajoute-t-il. Gaël semble avoir appris beaucoup de ses stages antérieurs en matière de stratégie de recherche, il faut dit-il : « *Écrire, se présenter, téléphoner. On m'a tellement dit de choses, que je me suis dit qu'il fallait venir comme si on était un autre que soi pour être pris. Il faut apprendre à être celui que le patron désire* ». Le travail est pour lui un moyen de gagner de l'argent, d'avoir des contacts avec les autres. Gaël possède incontestablement des aptitudes verbales, il décrit facilement et avec précision des situations de la vie professionnelle, les termes choisis rendent le discours crédible, « *j'ai eu beaucoup d'occasions et de circonstances dans ma vie d'observer ce qui s'y passe ; j'ai eu l'occasion d'écrire des textes, des poèmes, ça libère l'esprit...* ». Gaël a le sentiment de pouvoir réussir, il sait qu'il possède des compétences, « *une force oratoire* » et

qu'il peut être convaincant. Un stage de vente de portables en Guadeloupe lui a permis de jauger ses capacités « *à savoir se présenter aux autres et analyser le type de personnes qu'il avait en face de lui* ». Il attend d'être encadré et compte beaucoup sur l'aide de la mission locale.

### ***Portrait et itinéraire de Michaël***

Michaël est originaire du Libéria. Il comprend le français mais il s'exprime avec difficulté, le niveau d'échange reste donc limité. Lorsqu'il évoque sa situation familiale il est très évasif à propos de sa famille, son père travaillerait dans le commerce, sa mère il ne sait pas. Il a 18 et a quitté l'école depuis deux, pour des raisons certainement politiques et familiales, avec un niveau bac, il suit actuellement un stage de pré-qualification aux métiers de la vente. Il a fait différents « petits boulots » en rapport avec le commerce et a accompli un stage de 3 semaines dans un magasin de vêtements. Michaël a entamé des recherches d'emploi sur les conseils de la mission locale. Il a adressé de nombreuses lettres de candidatures accompagnées de CV à diverses entreprises de commerce de détail et de restauration. Il cherche, dans ces spécialités, à valoriser sa connaissance de l'anglais écrite et parlée afin de compenser ses difficultés d'expression et de compréhension du français qui constituent un handicap au moment de ses recherches d'emploi. Trouver rapidement un emploi lui permettrait pourtant de s'insérer socialement car dit-il, « *je pourrais connaître des gens, travailler avec d'autres, découvrir des choses* ». Il a confiance en lui, car il a pu observer sur ses différents lieux de stages qu'il possède des qualités pour le commerce, le contact avec les autres. Il a eu l'occasion d'exercer des responsabilités, « *il a tenu la caisse, vendu, conseillé* ». En termes d'aide et de soutien il aimerait pouvoir suivre des cours de langue.

### ***Portrait et itinéraire de Nicole***

Nicole est d'origine guyanaise, elle est arrivée en France il y a deux ans. Agée de 21 ans elle est mère d'un enfant. Son père est ferrailleur, sa mère sans profession. Il y a 2 ans elle a du quitter l'école pour raisons de santé, ce qu'elle regrette car elle obtenait de bons résultats en 2<sup>o</sup> année de CAP couture, bien qu'elle n'ait pas éprouvé beaucoup de goût pour cette spécialité. A son arrivée en France elle a suivi un stage en plate-forme de mobilisation pour le compte d'une association caritative. Nicole n'a pas engagé à ce jour de véritables recherches d'emploi car elle souhaite obtenir un diplôme. Son choix professionnel se porte sur le métier d'aide soignante dans l'espoir de devenir auxiliaire de puériculture. Si elle ne parvient pas à atteindre cet objectif elle choisira la comptabilité, secteur, selon elle, plus ouvert et dans



lequel elle pense pouvoir bien faire car très « bonne en chiffres ». Nicole imagine que son travail lui permettra d'aider les autres, lui permettra de devenir autonome, lui permettra de prendre des responsabilités et lui permettra de gagner de l'argent. É Pour elle, un bon professionnel est quelqu'un qui fait bien son travail, qui est toujours à l'heure, qui est passionné. A ces caractéristiques s'ajoutent des qualités de patience, d'écoute, d'attention et d'amabilité qualités qu'elle pense posséder. En effet, au cours de stages qu'elle a eu l'occasion d'effectuer, elle a constaté qu'elle était capable de faire sans erreur ce qu'on lui demandait. En centre aéré par exemple, elle a pris en charge des activités d'accueil, de secrétariat, et de standard. Elle a travaillé sans problème avec tout le monde, elle s'est bien intégrée, son entourage le lui a dit. Lors d'un stage de 3 semaines en tant qu'«assistante aide soignante », elle n'a pas vu de différence entre ce qu'elle faisait et ce que faisaient les autres personnels.

Pourtant, Nicole craint que sa situation familiale l'empêche de réussir à trouver une insertion car elle n'a pas de crèche pour garder sa fille. Elle s'en remet donc aux aides que la mission locale peut lui apporter ainsi qu'à des aides scolaires complémentaires.

### ***Portrait et itinéraire de Sarah***

Sarah est une jeune française d'origine Kabyle. Elle est âgée de 19 ans. Ses parents ne travaillent pas. Elle a quitté l'école depuis 2 ans après avoir préparé et réussi un BEP de comptabilité, spécialité qu'elle n'aimait pas. Elle est actuellement inscrite en stage de pré-qualification dans le domaine du commerce. Ses recherches d'emploi en direction de la vente en produits cosmétiques sont laborieuses ; après plus de 50 lettres de candidature adressées, accompagnées de son CV, elle n'a reçu à ce jour aucune réponse. Cette situation l'inquiète car elle rencontre des difficultés familiales. Il semble que ce choix professionnel soit dicté par l'idée que le domaine de la vente est plus ouvert et moins technique que tout autre. Elle sait que l'ANPE et la mission locale peuvent lui apporter de l'aide. Pour Sarah le travail apporte autonomie et argent, elle pense que les critères recherchés par les employeurs sont la ponctualité, le dynamisme et le sérieux. Elle sait qu'elle peut réussir dans le métier qu'elle recherche car des stages dans ce secteur lui ont montré qu'elle possédait les compétences requises. Sarah a le sentiment qu'elle ne peut compter que sur elle et qu'elle doit faire encore de nombreuses démarches et de nombreuses lettres de candidature.

La présentation de ces quelques portraits et itinéraires, ainsi que ceux qui sont présentés en ANNEXE 5, montre l'intrication des problèmes de ces jeunes qui sont à la fois d'ordre

scolaires, économiques, sociaux. Elle montre aussi la difficulté des jeunes sans qualification à décrire leurs compétences. C'est pourquoi il est particulièrement important d'aider ces jeunes - surtout quand ils ont une image dévalorisée d'eux-mêmes - à prendre conscience de leurs compétences ainsi que de leurs progrès. Il s'agit d'aider les jeunes à mettre des mots sur leur savoir et sur la façon dont ils s'y prennent pour réaliser une tâche ou résoudre un exercice. Ce travail d'explicitation de ses compétences est une voie majeure pour renforcer les sentiments de compétences des élèves et leur motivation à apprendre. En effet, les jeunes s'engagent d'autant plus facilement dans une tâche qu'ils ont le sentiment qu'ils sont capables de la réaliser et qu'ils sont capables de prendre conscience de leurs progrès. On comprend également l'importance des procédures d'évaluation dans l'aide à la prise de conscience des jeunes dans leurs acquis et de leurs progrès. Les procédures d'évaluation individualisées, qui s'appuient sur des techniques d'aide à l'explicitation, sont des pistes pour aider les jeunes à prendre conscience de leurs acquis et des procédures qu'ils utilisent pour réaliser une tâche.

## 5. Guide du formateur

Dans le cadre d'une formation, les interventions sont toujours orientées par des valeurs. Ces interventions s'inscrivent également dans des cadres conceptuels qui suggèrent des pistes pour agir. Il convient de commencer par les définir.

### 5. 1. Valeurs relatives à la conception de la formation tout au long de la vie

Commençons par décrire les grandes valeurs qui orientent les démarches d'évaluation et de formation.

#### **Notre démarche vise 4 axes fondamentaux :**

1- Le développement de *la personne* : on cherche à former *un acteur social ayant prise sur son environnement* et qui est notamment capable de développer des projets de formation, des projets professionnels en fonction de ses projets de vie. Pour atteindre cet objectif, on s'appuie sur des démarches qui visent un accroissement de la confiance globale en soi, des sentiments de compétences (ou d'efficacité), et de la reconnaissance sociale (à travers la certification) des jeunes en formation.

2- Le développement du *citoyen responsable* : il s'agit d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans leur vie économique, sociale et culturelle.

3- Le développement d'un *acteur économique* qui soit capable d'utiliser le savoir en préparant les jeunes en formation, à être un citoyen responsable pouvant contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

4- Assurer à ces jeunes en formation les meilleures possibilités *d'émancipation sociale à travers l'accession à une reconnaissance professionnelle et sociale*.

**Notre démarche privilégiera donc le développement des compétences suivantes :**

<b>DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNE</b>	<b>DEVELOPPEMENT DU CITOYEN RESPONSABLE</b>	<b>DEVELOPPEMENT DE L'ACTEUR ECONOMIQUE , UTILISATEUR DU SAVOIR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ avoir confiance en soi-même</li> <li>☞ être responsable par rapport à soi-même</li> <li>☞ être solidaire</li> <li>☞ être tolérant</li> <li>☞ accepter &amp; respecter l'autre</li> <li>☞ avoir de l'empathie</li> <li>☞ être à l'écoute de l'autre</li> <li>☞ être capable de s'adapter à une situation nouvelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ être autonome</li> <li>☞ être émancipé</li> <li>☞ être responsable par rapport à son environnement social</li> <li>☞ s'engager</li> <li>☞ être capable de gérer des conflits sans violence</li> <li>☞ avoir un sens critique</li> <li>☞ respecter les droits de l'homme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ être fiable</li> <li>☞ être motivé</li> <li>☞ être actif</li> <li>☞ être capable de s'intégrer dans le marché de travail et de s'y maintenir</li> <li>☞ être capable d'apprendre au long de la vie</li> <li>☞ être capable de s'adapter à une situation nouvelle de travail</li> <li>☞ être capable de travailler en équipe</li> </ul>

## **5. 2. Un cadre conceptuel qui peut suggérer des pistes d'interventions en évaluation et en formation : la théorie sociale cognitive de Bandura**

Nous nous sommes largement inspirés du cadre conceptuel de la *théorie sociale cognitive* d'Albert Bandura<sup>48</sup> parce que cette théorie peut suggérer des pistes d'action à des formateurs qui s'adressent à des jeunes non qualifiés, jeunes dont les images d'eux-mêmes sont souvent dévalorisées. En effet, Bandura a mis en évidence le fait que la perception qu'une personne a d'elle-même joue un rôle important dans ses comportements de la vie quotidienne, ainsi que dans les situations d'évaluation et d'apprentissage scolaire et professionnel. Selon qu'on s'en sent ou non capable, on s'engage ou non dans l'exécution d'une tâche ou dans la résolution d'un exercice. La théorie sociale cognitive souligne aussi l'importance du rôle des représentations que les jeunes se font de leur environnement et notamment du monde du travail et des professions. C'est la raison pour laquelle nous avons conduit des entretiens auprès de jeunes sans formation professionnelle en vue de les aider à expliciter leurs représentations relatives aux compétences professionnelles.

La théorie sociale cognitive a suscité un grand nombre de recherches expérimentales et notamment dans les champs suivants :

<sup>48</sup> - Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. New York : Freeman.

- le champ de l'éducation scolaire (Zimmerman & Schunk, 2003)<sup>49</sup>,
- le champ de la formation (Carré, 2004 ; Galand & Vandele, 2004 ; Simon & Tardif, 2006)<sup>50</sup>
- le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, à paraître)<sup>51</sup>,

Albert Bandura, canadien d'origine, a passé toute sa carrière à l'Université américaine de Stanford. Si la majeure partie des travaux conduits dans le cadre de la théorie sociale cognitive ont été américains, les travaux européens sont actuellement en plein développement.

Avant de présenter quelques grandes lignes de la *théorie sociale cognitive* qui peuvent éclairer certains aspects de notre projet, rappelons les conceptions que Bandura développe, dans le cadre de sa théorie, au sujet des compétences fondamentales de l'homme.

Selon Bandura (2004, p. 43)<sup>52</sup> :

- « La première de ces compétences est une extraordinaire *capacité symbolique*, qui offre à l'humain un outil très puissant pour comprendre son environnement et gérer pratiquement tous les aspects de sa vie. En symbolisant leurs expériences de vie, les individus donnent à leur vie une structure, un sens et une continuité.
- La deuxième de ces compétences est une grande *capacité à apprendre en observant les autres*, ce qui permet à l'individu d'accroître très fortement ses connaissances et ses compétences grâce à l'apprentissage par observation (ou apprentissage social).
- Ensuite, *la compétence de l'humain à anticiper augmente sa « capacité à agir »*. L'individu imagine son futur, se donne des objectifs (ou des buts) et anticipe les conséquences des actions qu'il envisage de mener, pour orienter et motiver ses efforts.

---

<sup>49</sup> Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura : The man and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. L. Schunk (Eds.), *Educational psychology : one hundred years of contributions*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. [ <http://www.des.emory.edu/mfp/ZimSchunkChpt5.pdf> ]

<sup>50</sup> - Carré, P. (Dir.) (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. *Savoirs, Hors-Série*. L'Harmattan.

- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de la Recherche en Education et Formation*, 29, 1-21. [ [www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/029cahierdef.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/029cahierdef.pdf) ]

- Simon, L., & Tardif, N. (2006). Le sentiment d'efficacité personnelle à la base du développement des compétences. *Revue Le Point en administration scolaire*, 8 p.

[ [www.usherbrooke.ca/gef/documents/documentspdf/Le\\_Point\\_2006\\_02\\_16.pdf](http://www.usherbrooke.ca/gef/documents/documentspdf/Le_Point_2006_02_16.pdf) ]

<sup>51</sup> Lent, R. (à paraître). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36.

<sup>52</sup> Bandura, A. (2004). « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle. *Sciences Humaines*, 148, 42-45.

- Une autre compétence proprement humaine correspond au fait que l'humain, acteur de sa vie, n'est pas seulement un penseur et un anticipateur. Il va *contrôler et réguler ses actions* en fonction d'éléments de son système de valeurs.
- Par ailleurs, l'individu ne régule pas seulement ses actions. Sa *capacité de réflexivité*, autre compétence proprement humaine et centrale dans la théorie sociale cognitive, le rend capable d'évaluer son propre fonctionnement cognitif (intellectuel), affectif et comportemental.
- Enfin, l'humain ne vit pas isolé. Il doit collaborer avec les autres pour gérer et améliorer ses conditions de vie. En mettant alors en commun leurs connaissances, habiletés et ressources, les individus agissent de concert pour façonner leur futur. C'est pourquoi la théorie sociale cognitive étend sa conception de « l'*agentivité* » humaine (au sens de capacité d'action : *agency* en anglais) humaine à celle d'« *agentivité collective* » (capacité collective d'agir). L'interdépendance croissante de la vie sociale et économique nécessite l'exercice d'une *agentivité collective* locale, nationale et transnationale pour atteindre les changements sociaux désirés. »

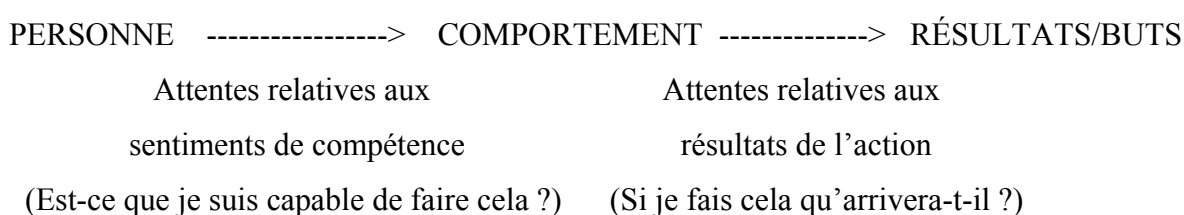
Les apprentissages professionnels ont plusieurs types d'effets sur les jeunes en formation et les apprentis :

- des *effets sur le plan intellectuel* : apports de connaissances en matière de savoirs linguistiques (vocabulaire professionnel), mathématiques (procédures de mesure), scientifiques (connaissance des caractéristiques des matériaux), techniques (procédures à suivre et gestes techniques) et aussi de méthodes de travail, de types et de stratégies de raisonnement...
- des *effets sur le plan de la construction d'images de soi* (développement de sentiments d'efficacité ou de compétence) et du développement de certains types d'intérêts et de motivations, domaines qui participent à la construction de l'identité professionnelle et de la personnalité globale.

Nous soulignerons l'importance du rôle que jouent les sentiments d'efficacité (ou de compétence) au cours des apprentissages et des choix professionnels, et nous montrerons qu'ils sont liés aux intérêts et aux motivations professionnelles et, par là, aux projets professionnels.

### 5. 2. 1. Sentiments d'efficacité ou de compétence, intérêts et fixation des buts

Selon Bandura, une personne en situation d'apprentissage s'engage plus ou moins facilement dans un comportement en fonction de ses sentiments de compétence construits antérieurement. Comme cela apparaît dans le schéma ci-dessous, Bandura distingue les attentes relatives aux *sentiments de compétence* (la personne a le sentiment qu'elle est capable de réaliser un comportement déterminé) et les attentes concernant les *résultats de l'action* (conviction que le comportement mis en oeuvre permettra d'atteindre les résultats et les buts visés).



En ce qui concerne les résultats atteints par une personne, Bandura pense que ce sont les attentes relatives aux *sentiments d'efficacité* qui jouent le rôle majeur, les attentes relatives aux résultats de l'action n'ayant, selon lui, qu'une importance secondaire dans la mesure où la personne ne s'engagera même pas dans l'action si elle pense qu'elle n'a aucune chance de réussir. Toutefois, il est clair que les sentiments d'efficacité ou de compétence ne peuvent pas suffire à expliquer, à eux seuls, la réussite d'une personne. Il convient également de prendre en compte ses compétences objectives. Les personnes qui « progressent » se caractériseraient par le fait que leurs sentiments de compétence seraient légèrement supérieurs à leurs compétences réelles, ce qui aurait un effet dynamisant en amenant ces personnes à se dépasser et à augmenter leurs performances (on retrouve là une idée proche de celle de *zone proximale de développement* proposée par Vygotsky dans le domaine des apprentissages).

Bandura insiste enfin sur le lien qui existe entre les sentiments d'efficacité ou de compétence d'une personne et, d'une part, ses intérêts et sa motivation au travail (elle s'intéresse souvent aux domaines dans lesquels elle réussit) et, d'autre part, le degré de difficulté des buts que cette personne se fixe (si elle a des sentiments d'efficacité élevés dans un domaine, cela l'amène souvent à se fixer des buts difficiles à atteindre dans ce domaine).

### 5. 2. 2. Les sources des sentiments d'efficacité ou de compétence

Comment les sentiments d'efficacité professionnelle peuvent-ils se développer chez un jeune en formation ? Selon Bandura, les *sentiments d'efficacité ou de compétence*<sup>53</sup> se développent essentiellement à partir des trois catégories d'expériences suivantes :

- Les *réalisations de tâches réussies* fournissent la source la plus fiable du développement des sentiments d'efficacité ou de compétence parce qu'elles sont des expériences exécutées par le jeune en formation ou par l'apprenti lui-même. Les succès rencontrés augmentent les attentes de maîtrise tandis que les échecs répétés les abaissent, surtout si ces échecs apparaissent tôt au cours de l'apprentissage.

- Les *expériences réalisées par d'autres professionnels* (qui remplissent alors une fonction de modèle) peuvent conduire le jeune en formation à penser que, lui aussi, serait capable de réaliser la même action après un entraînement approprié ou en suivant les mêmes procédures que celles qui sont exécutées par le professionnel observé. On parle d'*apprentissage par observation* ou d'*apprentissage social*.

- La *persuasion verbale ou l'encouragement* du formateur ou du tuteur en entreprise peuvent amener un jeune en formation à croire qu'il peut réussir dans des tâches où il a préalablement échoué mais le sentiment d'efficacité ou de compétence induit de cette manière est souvent faible et peu durable, surtout si ces encouragements ne sont pas suivis de réussites dans ces tâches.

- Il faut compléter cette analyse en intégrant les *aspects émotionnels* qui accompagnent les apprentissages. Par exemple, un jeune en formation ou un apprenti va généralement s'attendre à ne pas bien réussir lorsqu'il ressent, dans une situation particulière, une *tension émotionnelle forte et aversive* (sentiment d'être tendu, tremblant, anxieux). Lorsque cette anxiété s'accompagne de très faibles sentiments de compétence, on parle alors de *résignation apprise* (Lieury & Fenouillet, 1996)<sup>54</sup>, état de grand découragement lié à très fort sentiment d'incompétence.

---

<sup>53</sup> Remarque : Les expressions « sentiments d'efficacité personnelle », « sentiments de compétences », « auto-efficacité », « efficacité perçue » peuvent être considérées comme synonymes.

<sup>54</sup> Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.



### **5. 2. 3. Perceptions d'obstacles et soutiens sociaux**

Selon Lent (à paraître)<sup>55</sup> : « les personnes ont plus de chance de réaliser leur choix professionnel quand ils perçoivent que ce choix ne les amènera pas à rencontrer de forts obstacles, et qu'ils bénéficieront de soutiens solides de la part des personnes de leur entourage. Dans le cas contraire, ils auront tendance à abandonner ce choix. »

Les formateurs peuvent aider les jeunes en formation :

- a) à identifier et à anticiper les obstacles qu'ils peuvent rencontrer lors de la réalisation de leur choix,
- b) à réfléchir sur la réalité de ces obstacles (sont-ils réels ou imaginaires, sont-ils surestimés ou sous-estimés ?)
- c) à préparer des stratégies pour surmonter ou contourner ces obstacles,
- d) à rechercher - au sein de leur famille, auprès d'amis ou de leur environnement social - des personnes susceptibles de les soutenir dans leurs projets. »

### **5. 2. 4. Quelques pratiques, inspirées de la théorie sociale cognitive, qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre de la formation et de l'apprentissage professionnel**

#### ***Comment renforcer et clarifier les sentiments d'efficacité au cours des apprentissages ?***

Plusieurs principes de bases de la théorie sociale cognitive peuvent inspirer des pratiques de formation professionnelle qui se donnent pour objectif d'accroître les sentiments d'efficacité ou de compétence de jeunes en formation ou d'apprentis :

#### ***- Développer une pédagogie de la réussite***

Si les sentiments d'efficacité ou de compétence se développent essentiellement au cours des activités qui ont abouti à la réussite, on comprend qu'il est très important de mettre en œuvre une pédagogie de la réussite à condition qu'elle ne se transforme pas en pédagogie de la facilité (Carré, 1999, p. 286)<sup>56</sup>. Mais réussir ne suffit pas en soi-même. Il n'est pas équivalent que le jeune en formation ou l'apprenti attribue sa réussite à la chance, au fait que le tuteur ou le formateur n'est pas très exigeant, ou au fait qu'il a acquis des savoirs et des savoir-faire... C'est seulement quand l'apprenant explique qu'il a réussi grâce à ses connaissances, ses

---

<sup>55</sup> Lent, R. (à paraître). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36.

<sup>56</sup> Carré, P. (1999). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspard (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 267-287). Paris : Dunod.

compétences et ses efforts, que cette réussite va accroître ses sentiments d'efficacité ou de compétence pour l'activité dans laquelle il a réussi (Lieury & Fenouillet, 1996)<sup>57</sup>. C'est la raison pour laquelle il est important que le formateur insiste sur les liens qui existent entre, d'une part, les réussites d'un jeune en formation et, d'autre part, les connaissances et les compétences qu'il a acquises au cours de ses expériences antérieures.

***- Offrir aux jeunes en formation des situations variées d'apprentissage par observation***

On s'appuiera sur les situations d'apprentissage par observation au cours desquelles un jeune en formation ou un apprenti peut apprendre à réaliser une tâche en observant un professionnel qui la réalise de façon efficace. Soulignons le fait qu'il ne s'agit pas d'un exercice de simple imitation. L'observation est l'occasion pour l'apprenti d'analyser et de comprendre le déroulement des différentes étapes de la tâche, de façon à ce qu'il puisse se dire : « si je réalise cette tâche en suivant les mêmes étapes, il n'y a pas de raison que je n'y arrive pas moi aussi. » Encore faut-il aider l'apprenant dans l'analyse des étapes successives de la tâche, et l'aider à comprendre pourquoi il a pu ne pas réussir. L'enjeu est très important dans la mesure où, progressivement, le jeune en formation devra être capable d'*autoréguler* (c'est-à-dire de la réguler lui-même sans aide extérieure) son activité et cette *autorégulation* s'appuie sur l'analyse de son activité. Au cours des situations où le tuteur montre comment faire, les explications et les conseils donnés par le tuteur sont évidemment une aide importante pour l'apprenant.

***- Encourager les jeunes en formation au cours de leurs expériences d'apprentissage et mettre en valeur leur réussite***

Nous sommes souvent avares de compliments et nous exprimons peu fréquemment des marques de reconnaissance à l'égard de ceux qui ont bien fait leur travail. L'exemple de ce chef de cuisine - qui félicite individuellement chaque membre de son équipe à la fin d'une journée où l'on a reçu des clients importants au restaurant - montre toutefois que ces pratiques de reconnaissance du travail (et de la professionnalité de ceux qui l'ont accompli) existent bien. Cette reconnaissance relève du champ de *l'estime sociale* et elle s'enracine dans un système de valeurs commun aux personnes qui travaillent ensemble (Ricoeur, 2004, pp. 294-318).<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

<sup>58</sup> Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.

Le fait de réaliser des tâches professionnelles ne conduit pas automatiquement à la prise de conscience des compétences que l'on maîtrise car, comme le souligne Granger (1993, p. 62)<sup>59</sup>, « *entre l'intelligence qui agit et l'intelligence qui se connaît, il y a un perpétuel décalage* ». Le travail de recensement et d'analyse des activités réussies est utile pour dégager et expliciter ses savoir-faire et ses compétences. Ce travail de recensement et d'explicitation peut être consigné dans un mini portefeuille de compétence<sup>60</sup> du jeune en formation. Ce travail peut contribuer à renforcer et à clarifier les sentiments d'efficacité ou de compétence des jeunes en formation. Le renforcement des sentiments d'efficacité a donc bien pour effet de dynamiser les jeunes en formation dans leurs expériences d'apprentissages, et de développer leurs intérêts et leur motivation professionnelle. Dans le cadre des formations en alternance, le portefeuille des compétences du jeune en formation ou de l'apprenti peut aussi être un support permettant de faire le lien entre les savoirs théoriques et les savoirs techniques et pratiques.

### ***Les jeunes en formation risquent-ils de se survaloriser ?***

Les jeunes en formation peuvent être plus ou moins réalistes dans l'auto-évaluation de leurs compétences, certains ayant tendance à se surestimer, d'autres à se sous-estimer. L'auto-estimation de son efficacité ou de ses compétences est une dimension importante dans la mesure où elle constitue un système d'attentes propre à une personne, système qui participe à la régulation de ses comportements. En ce qui concerne les sentiments d'efficacité à l'égard de tâches techniques, la réalisation concrète des tâches permet de réguler la conscience que l'apprenti a de ses compétences puisqu'il se trouve placé concrètement face au produit de son travail (la pièce fabriquée est un juge de mes compétences).

***Pour conclure cette présentation*** des grandes lignes de la théorie sociale cognitive de Bandura, nous avons vu que les notions essentielles de la théorie sociale cognitive de Bandura qui peuvent éclairer notre projet « nouveau système de certification transparent pour les jeunes sans qualification » sont celles :

- de sentiments d'efficacité et de leurs sources,
- de la perception des obstacles possibles que l'on pense rencontrer au cours de la réalisation d'un projet déterminé,

---

<sup>59</sup> Granger, G.-G. (1993). *La raison (10<sup>e</sup> ed.)*. Paris : PUF. Que sais-je ?

<sup>60</sup> Aubret, J. (1992). *Reconnaissance et validation des acquis: le portefeuille de compétence*. Pratiques de Formation. St Denis: Formation Permanente Université Paris VIII.

- des soutiens sociaux sur lesquels on pense pouvoir compter pour pouvoir réaliser son projet.

Nous avons tout particulièrement souligné l'importance du rôle joué par les *sentiments d'efficacité (ou de compétence)* dans les activités d'apprentissage et dans le développement des intérêts et des motivations. Si les intérêts, les motivations, et les sentiments d'efficacité ou de compétence existent bien au moment où les jeunes s'engagent dans une formation professionnelle, ils ne sont que des potentiels qui peuvent aussi bien s'affaiblir que se renforcer par la suite.

En nous situant dans le cadre de la *théorie sociale cognitive* de Bandura, nous avons défendu l'idée que la mise en œuvre d'une pédagogie de la réussite, le recours aux situations variées d'apprentissage par observation, l'analyse des expériences professionnelles réussies des apprentis, accroissent leurs chances de renforcer et de clarifier leurs sentiments d'efficacité ou de compétence, leurs intérêts et leurs motivations professionnelles et, enfin, leurs projets professionnels.

Une *politique de reconnaissance* (Honneth, 2006<sup>61</sup> ; Eme, 2006<sup>62</sup>) - envisagée dans ses différentes composantes (économique : salaire ; statutaire : niveau de qualification reconnu ; humaine : reconnaissance sociale de la qualité du travail accompli...) - des compétences professionnelles des jeunes en formation ou des apprentis peut également contribuer à les aider à accéder à une qualification et à les fidéliser dans leur secteur d'activité.

### **5. 3. Modalités de la passation de l'évaluation et attitudes de l'évaluateur**

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne a défendu l'idée que « *l'amélioration de la transparence des certifications doit favoriser l'apprentissage tout au long de la vie et doit permettre de parvenir à aménager les systèmes éducatifs d'enseignement et de formation afin d'atteindre des objectifs plus ambitieux en matière de compétitivité, de croissance, d'emploi et de cohésion sociale en Europe.* »

Dans le contexte de la stratégie de Lisbonne révisée, les lignes directrices pour l'emploi portant sur la période 2005-2008 soulignent à leur tour qu'il y a lieu d'instaurer des filières souples d'apprentissage, en accroissant également les possibilités de mobilité pour les

---

<sup>61</sup> Honneth, A. (2006). Les conflits sociaux sont des luttes pour la reconnaissance. *Sciences Humaines*, 172, 38-40.

<sup>62</sup> Eme, B. (2006). Jeunes salariés en quête de respect. *Sciences Humaines*, 172, 44-47.

étudiants et les personnes en formation, ainsi qu'en améliorant la transparence des certifications et la validation des apprentissages non formels dans toute l'Europe.

Interrogé sur des propositions et des recommandations formulées par le Parlement européen et par le Conseil, relatives à l'élaboration d'un « cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie », le *Comité économique et social européen souligne l'importance de se doter d'outils d'évaluation simples et clairs, en particulier pour les qualifications professionnelles*, afin qu'elles soient plus faciles à comprendre pour les citoyens en général, les entreprises et les experts.

C'est l'un des objectifs du présent guide que de tenter d'apporter aux formateurs et aux évaluateurs concernés, régulièrement ou épisodiquement par les questions d'évaluation des compétences dans une perspective de certification, un ensemble de réflexions et de recommandations relatives à l'application des épreuves d'évaluation des compétences ainsi qu'à leur exploitation.

Dans la mesure où l'on s'accorde sur le fait que toute démarche d'évaluation est une démarche complexe qui doit prendre en compte au moins trois grands paramètres (diversité des situations dans lesquelles l'évaluation s'applique, singularité des personnes auxquelles elle s'adresse, spécificité des évaluateurs), le guide de réflexion que nous présentons ne doit pas être considéré comme étant un canevas rigide de règles mais comme un ensemble de suggestions ouvertes.

Des professionnels en exercice dans les établissements partenaires du projet ont expérimenté des outils originaux et ce sont leurs avis, recueillis au cours d'entretiens, que nous traduisons ici.

Nous espérons que les quelques éléments de réflexion dont nous faisons état faciliteront l'application et l'exploitation des référentiels.

### **5.3.1. Attitudes des évaluateurs**

*La philosophie de l'évaluation dans laquelle s'inscrivent les pratiques dont nous rendons compte est celle de la validation des acquis de l'expérience<sup>63</sup>. Cette finalité structure les attitudes des évaluateurs et implique de leur part : écoute active, attitude positive encourageante, mise en situation de dialogue, élaboration d'un contrat de communication.*

---

<sup>63</sup> La VAE est un droit individuel, institué par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, pour que toute personne engagée dans la vie active ou citoyenne, à demander la reconnaissance de ses acquis pour valider un diplôme sans participer à la formation qui y prépare. La VAE est inscrite au code du travail et reconnue comme 4<sup>e</sup> voie de certification au même titre que la formation initiale, la formation continue et l'apprentissage.

Schématiquement, les référentiels utilisés par les formateurs peuvent remplir trois fonctions d'évaluation différentes, très souvent complémentaires, à trois moments clés du processus d'accompagnement de la personne - à l'entrée dans la structure, en cours d'apprentissage, à l'issue de formation - selon deux modalités d'application que l'on peut éventuellement alterner au cours d'une même séquence d'évaluation : en présentation individuelle ou en présentation collective.

Voyons comment, au sein de chaque étape, les formateurs que nous avons rencontrés utilisent les grilles d'évaluation.

**Aider la personne à prendre conscience de ses capacités et de ses progrès est un objectif unanimement poursuivi<sup>64</sup>**

### **5.3.2. Les supports**

Rappelons que les référentiels utilisés sont le fruit d'un travail d'élaboration minutieux et méthodique, conduit par des partenaires issus d'horizons professionnels, de pays et de formations différents. Le travail a porté notamment sur le nombre et la nature des items à retenir dans chaque grille d'évaluation. L'objectif primordial de « *transparence* » imposé par le cahier des charges a conduit les partenaires du projet à réaliser un travail novateur de création d'outils. Ainsi, chaque fois que cela a été possible et jugé pertinent, des contenus discriminants ont été empruntés à des situations de la vie quotidienne jugées représentatives plutôt qu'à des situations abstraites décontextualisées qui sont fréquemment dépourvues de sens et trop connotées scolairement pour les personnes de faible niveau de la population cible, notamment dans le domaine des connaissances numériques ou mathématiques.

### **5.3.3. Passation de l'évaluation**

La méthode retenue pour l'application des référentiels peut être influencée par deux types d'objectifs.

Le premier objectif concerne les motifs de l'évaluation : besoin de formuler un pronostic, besoin de vérifier que des acquisitions ont été faites, besoin d'établir un diagnostic.

Le second objectif repose sur la fonction assignée à l'évaluation. Ainsi, le rationnel d'application des grilles d'évaluation devra être conçu à la fois en fonction des objectifs qu'on

---

<sup>64</sup> Cela contribue à renforcer les sentiments de compétences (ou d'efficacité) des jeunes en formation et à dynamiser leurs comportements d'apprentissage.

visée (évaluation sommative, formative, ou diagnostique) et des conditions de passation (s'adresse-t-on à un seul individu ou à un groupe ?).

Nous avons perçu la richesse qu'il y avait à associer approche individuelle et approche collective (par exemple, lorsqu'il s'agit d'aider la personne à traiter les informations contenues dans les consignes de passation, ou lorsqu'il s'agit de lui transmettre ses résultats dans une perspective d'appropriation).

Ce livret se veut didactique. Afin que les utilisateurs potentiels y trouvent des matériaux exploitables et transférables à leurs propres contextes, nous décrivons la manière dont s'y prennent, en matière d'évaluation et d'accompagnement des personnes, quelques formateurs avec lesquels nous avons eu l'occasion de travailler.

Rappelons en préalable, que les référentiels d'évaluation, objet du présent projet de recherche Leonardo, s'adressent à des personnes dont les compétences se situent aux niveaux 1 et 2 du cadre européen de qualification professionnelle qui ont, dans la plupart des cas, connu des difficultés sociales et scolaires. Les difficultés rencontrées se caractérisent notamment, par la peur de l'échec, par une aversion pour l'école, par une altération de l'image de soi et des sentiments de compétences (ou d'efficacité personnelle), et ces caractéristiques sont susceptibles d'influencer négativement la réalisation de la tâche et sa réussite.

La psychométrie et la docimologie nous enseignent que pour qu'une évaluation atteigne à une certaine objectivité il est nécessaire que les épreuves utilisées soient dotées de qualités « métrologiques »<sup>65</sup>, que l'on met généralement en évidence dans la phase de validation statistique de l'outil. Nous ne nous sommes pas inscrits dans cette problématique de recherche.

Notre démarche visant à produire des outils d'évaluation des compétences (comme le stipule le cahier des charges du projet) ayant une bonne validité d'usage (ou validité écologique), nous avons privilégié les connaissances que les experts<sup>66</sup> ont des emplois, des formations, des programmes et des groupes en formation et en voie d'insertion professionnelle. Le groupe de travail, conscient de l'importance des enjeux méthodologiques qui accompagnent toute création d'outils a porté une attention particulière au choix des items des épreuves ainsi qu'aux conditions dans lesquelles les expérimentations se sont déroulées (niveau hétérogène des groupes de sujets, hétérogénéité des cultures).

---

<sup>65</sup> On dit qu'un outil possède des qualités métrologiques quand il est *fidèle* (il donne les mêmes résultats lors de deux évaluations successives) et *valide* (il mesure bien ce qu'il est censé mesurer).

<sup>66</sup> Notons que le recours à l'avis de groupes d'experts est très fréquent dans le champ des sciences sociales.

Il nous paraît important d'attirer l'attention des futurs utilisateurs sur le mode opératoire qui nous semble être le mieux approprié. Plutôt que de décrire de manière exhaustive l'ensemble usuel des règles que l'on prescrit de suivre lorsqu'on évalue des compétences ou des connaissances au moyen d'épreuves standardisées, nous soulignerons l'importance des attitudes à adopter par l'évaluateur durant le déroulement d'une évaluation. Nous nous focaliserons sur les aspects sémantiques et relationnels qui sont structurants de la relation avec le sujet, bénéficiaire principal des résultats de l'évaluation. A cette fin, nous analyserons quatre étapes d'une séquence de passation (elles comportent une alternance de phases de travail individuel et de travail en groupe), dont l'interaction favorise, selon nous, la mise en œuvre d'une pédagogie de la réussite. Le formateur, tour à tour évaluateur et animateur, peut tirer bénéfice d'une grille d'analyse des interactions des jeunes entre eux et des jeunes avec lui. Les paroles produites par les jeunes au cours de la passation d'épreuves d'évaluation sont souvent de bons révélateurs de représentations de soi dévalorisées. Les représentations des jeunes face à une situation d'exercice (du type : « Ah, ça c'est du calcul et je n'y ai jamais rien compris ») peuvent avoir pour effet que le jeune ne va même pas essayer de résoudre le problème tant il est persuadé qu'il n'en est pas capable. On comprend l'importance capitale que peuvent jouer certains sentiments d'incompétences chez les jeunes.

*Notre argumentaire concerne une évaluation conduite avec un groupe de jeunes gens présentant de sérieuses difficultés sociales et scolaires. Elle n'est qu'un exemple illustratif d'une manière de mener l'évaluation.*

### **Étape 1 : Présentation de la tâche à accomplir**

Cette étape est très importante car la bonne compréhension des consignes en général et de la tâche à accomplir en particulier, conditionne en grande partie la validité de l'évaluation.

Chacun sait que, pour qu'un message ait quelques chances de ne pas être trop déformé, il est fondamental que le « canal de communication » fonctionne correctement. Schématiquement, et de façon triviale, nous pourrions dire qu'il faut que « l'émetteur et le récepteur soient sur la même longueur d'onde ».

Conscient de cet enjeu et désireux de mettre en place « une alliance de travail efficace », un formateur nous révèle le postulat qui sous-tend selon lui la création d'un univers sémantique commun. Il déclare : « je m'efforce d'oublier les connaissances que j'ai des épreuves, je fais



comme si je ne les avais jamais vues ; je souhaite les découvrir avec mes stagiaires afin de faire, avec eux, les efforts indispensables de compréhension. »

Le formateur commence par donner des explications sur les raisons qui motivent l'évaluation. Il rassure chacun « en s'adressant à tous individuellement », en lui disant qu'il est capable de donner le meilleur de lui-même. Le formateur « veut faire comprendre » que le travail proposé trouvera un prolongement pédagogique dans l'établissement d'un plan de formation scolaire ou professionnel individualisé.

Il insiste sur le fait que les épreuves d'évaluation utilisées sont le fruit d'un travail rigoureux réalisé à l'échelon international avec des personnes originaires de différents pays européens. Il note que son auditoire, attentif à cette présentation, « se sent valorisé », attitude de réceptivité susceptible d'accroître l'implication dans la tâche.

Voici un type de consignes possible : *« Je vais lire avec vous (moi à haute voix, vous silencieusement) trois fois, les consignes du travail que vous aurez à faire. Voici de quoi il s'agit : « vous allez passer une évaluation qui doit nous permettre de repérer quelles sont les compétences (scolaires, numériques, sociales, professionnelles...) que vous possédez (si la personne est en début ou à la fin du cycle de formation) ou que vous devez encore acquérir avant de trouver un emploi ou une autre formation (si la personne est en cours de formation) ».*

Le formateur s'assure que chacun a bien compris les objectifs présentés. Lorsqu'il perçoit que certains termes sont mal compris, il propose des synonymes, prend des exemples afin de mieux faire comprendre la signification des mots qui posent problème. Il « relance individuellement, reformule, propose des exemples de situation évocatrices... ». Ce travail de clarification du sens vise à traduire, en des termes adéquats, « ici et maintenant », les quelques items du référentiel qu'il était difficile de préciser plus et mieux, in abstracto, lors de l'étape de construction des grilles.

## **Étape 2 : Distribution des épreuves**

Lorsque le formateur estime - par sondages successifs – que, dans le temps dont il dispose, les consignes ont été comprises, il distribue à chacun un document de travail et donne le « top » du départ. Il accepte de répondre à des questions tout en veillant, bien sûr, à ne pas induire les réponses. Il attache le point grand soin à l'observation des comportements qui accompagnent la réalisation de la première épreuve (expressions, mimiques, commentaires, signes d'exaspération...) car ces attitudes sont autant d'indices dont il faut évaluer la signification. Notons que l'expérience acquise par les formateurs au cours de leurs fonctions d'animation et

d'encadrement de groupes les aide à reconnaître les signes par lesquels s'exprime une demande d'aide à laquelle il faut savoir répondre avec les mots appropriés.

Plusieurs épreuves constituent la batterie d'évaluation. L'ordre de passation n'est pas imposé. Tout ne doit bien sûr pas être distribué en « bloc ». Chaque référentiel évalue des compétences dans 5 domaines différents plus ou moins directement liés à la sphère des apprentissages académiques. Une méthode pourrait prendre en compte le fait que les épreuves à connotation scolaire exigent plus de fraîcheur intellectuelle que d'autres paraissant plus ludiques, ces caractéristiques déterminant l'ordre de présentation des référentiels.

L'individualisation de la passation paraît excessivement lourde à mettre en place dans des groupes excédant quelques jeunes. Pourtant, ce principe présenterait un très grand intérêt pédagogique tant pour l'apprenant que pour le formateur. Cette situation ouvrirait le champ à l'analyse des stratégies de résolution du sujet. Une analyse fine « de la manière de s'y prendre » fournirait au formateur des arguments sur lesquels fonder des hypothèses et des jugements. Une observation construite sur cette base étayerait probablement la séquence de correction des épreuves et permettrait au formateur de définir les axes importants de sa séance de restitution des résultats.

### **Étape 3 : Passation des épreuves**

Globalement, trois types d'attitudes au travail semblent assez caractéristiques et unificatrices de comportements individuels :

- a) l'attitude de stagiaires qui savent répondre et qui voudront se libérer de la tâche rapidement (trop ?) pour bénéficier d'une pause « réparatrice » ;
- b) l'attitude de ceux qui savent peu de choses en rapport avec les questions qui leurs sont posées ;
- c) l'attitude de ceux, très laborieux, qui auront besoin de beaucoup de temps et d'encouragements à poursuivre. Sans doute est-il conseillé ici de préciser, dès la distribution des documents, que la pause interviendra au même moment pour tous.

Les consignes de passation n'imposant pas de limites temporelles strictes à la passation, l'évaluateur peut décider de se doter de variables d'observation qui guideront ultérieurement son analyse des résultats et la préparation de sa restitution aux personnes.

Une technique consiste, par exemple, à inscrire (ou faire inscrire) sur le référentiel le temps mis à composer. Cette information peut s'exploiter de la manière suivante. Le formateur calcule le temps total de passation pour l'ensemble de son groupe et situe, entre le minima et le maxima, le temps mis par chacun à composer. Cette approche intra et interindividuelle de la

dispersion des temps de passation pourra être complétée, par exemple, par sa mise en relation avec le nombre de réponses attestant d'une compétence.

#### **Étape 4 : Restitution des évaluations**

Parmi les objectifs poursuivis dans le cadre du programme Leonardo « *nouvelle certification transparente pour les jeunes sans qualification* » s'inscrit la volonté de créer une méthodologie pour un référentiel de certification validant les compétences de base pour un public de jeunes de faible qualification. Ainsi que nous l'avons dit en introduction, le projet ne recherche pas la réalisation d'un dispositif de reconnaissance généralisée mais un modèle « *transparent de qualification* » visant à rendre plus lisibles « *les certifications des compétences de base* » acquises par les individus d'un pays à l'autre afin d'accroître leurs possibilités de mobilité.

Qu'entend-on par l'expression « transparence des certifications » ? Nous retiendrons ici la définition suivante qu'en donne le Parlement européen et du conseil dans une proposition en date du 5/09/06 : « *La transparence des certifications se définit comme le degré de visibilité des certifications qui définit et permet de comparer leur valeur sur le marché du travail, de l'enseignement et de la formation, ainsi que dans un cadre social plus large. La transparence peut dès lors se concevoir comme un préalable indispensable à la reconnaissance des acquis de l'apprentissage qui aboutissent à une certification.* » Le CEDEFOP rappelle, quant à lui, dans un document de discussion établi en octobre 1997, que la notion de « transparence » renvoie à la nécessité de rendre les qualifications nationales plus visibles et compréhensibles pour les gens de l'extérieur.

Nous voudrions insister sur le fait qu'un inventaire des savoirs, des savoirs être et des savoirs faire, aussi bien mené soit-il, ne traduit qu'imparfaitement l'ensemble des compétences acquises par un individu.

Nous avons évoqué, dans le point 2.2. la difficulté qu'il y a, parfois, à décrire et à évaluer les compétences, tant sur le plan social que sur le plan scientifique et technique. Nous avons suggéré, afin de suppléer aux limites que posent toutes procédures « papier crayon » dans ce domaine ou dans d'autres d'ailleurs (*cf. 2.5*), - principalement parce que les réponses données aux questions posées n'expriment que très imparfaitement des compétences en acte - toute la richesse des techniques de questionnement et d'accompagnement du sujet, telles qu'en usage lors de le protocole de validation des acquis de l'expérience.

Dans le cadre de notre projet nous avons eu l'occasion de conduire quelques entretiens selon cette procédure afin d'approfondir avec les personnes les jugements qu'elles avaient portés

sur les grilles d'évaluation. En dépit du temps qu'elles nécessitent, de telles méthodes nous semblent bénéfiques dans les effets informatifs qu'elles induisent, tant pour le sujet que pour les formateurs et les institutions.

Les bénéfiques pour les personnes résident principalement dans la possibilité qui leur a été offerte de faire état, *avec leurs mots*, de leurs intérêts, de leurs valeurs, de leurs sentiments de compétences (ou d'efficacité) à l'égard des tâches que proposaient les référentiels.

Au cours des échanges, des acquis réalisés à l'occasion d'apprentissages « informels » ont pu être mis à jour. Ces compétences enfouies sont à l'heure actuelle, ainsi que le note J. H. Knoll<sup>67</sup>, tout à fait valorisées dans le cadre d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Les méthodes que nous venons d'évoquer exigent que le sujet soit guidé et soutenu durant le difficile travail d'explicitation qu'il entreprend. Voyons quelle forme l'entretien de restitution peut revêtir pour atteindre cet objectif.

#### **5.3.4. Caractéristiques et objectifs d'un entretien de restitution**

La question de la restitution de résultats d'épreuves (psychologiques) est abordée, en France, dans le code de déontologie des psychologues français de l'Association Nationale des Organisations de Psychologues (A.N.O.P.), ainsi que dans « le code de déontologie relatif à l'utilisation des tests dans le domaine de l'éducation ».

Huteau (1994)<sup>68</sup> résume ainsi les objectifs principaux de cette intervention : dans la mesure où le sujet est l'utilisateur de l'information, il paraît souhaitable qu'il connaisse bien sa signification, et la manière dont elle a été recueillie. Les informations fournies par l'évaluation doivent être aisément assimilables par le sujet, c'est à dire adaptées à sa représentation actuelle de soi et aux intentions d'avenir qui l'accompagnent, pour ce qui est de leur nature, de leur forme et de leur degré de précision. Le problème de la restitution devient alors tout à fait central (p. 9).

Les objectifs poursuivis au cours d'un entretien de restitution sont simples. L'entretien n'a pas pour fonction de modifier en profondeur les représentations que le sujet se fait de lui et de ses compétences mais il peut poursuivre les objectifs suivants :

---

<sup>67</sup> Knoll, J. (2006). L'éducation informelle des adultes, entre qualifications formelles et compétences. Trois modèles nationaux et internationaux.

[ [http://www.dvv-international.de/franzoesisch/Publikationen/Ewb\\_ausgaben/66\\_2006/knoll.htm](http://www.dvv-international.de/franzoesisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/66_2006/knoll.htm) ]

<sup>68</sup> Huteau, M. (1994). L'évaluation psychologique des personnes : problèmes et enjeux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 1, 5-13.

- l'aider à formuler et expliciter quelques unes de ses réponses,
- faciliter leur mise en relation avec les représentations qu'il se fait de lui,
- l'aider à discerner des buts à court et moyen terme et envisager quelques démarches concrètes relatives à son insertion professionnelle en rapport avec les compétences évoquées.

#### *Préparation de la séance de restitution*

La phase de restitution est une étape importante de la procédure d'évaluation. Elle est souvent décrite comme étant une intervention dont la méthode doit être élaborée selon des règles méthodologiques rigoureuses (Bernaud & Vrignaud, 1996<sup>69</sup> ; Blanchard, Sontag, & Leskow, 1999<sup>70</sup>).

C'est un acte pédagogique qui repose sur la qualité du dialogue qui s'établit entre le formateur qui a conduit l'évaluation et la personne évaluée. Le rôle de chaque partenaire n'est donc pas inscrit dans le cadre d'une relation dissymétrique « expert-sujet » mais articulé autour d'un échange qui doit permettre au sujet de mieux comprendre ses résultats et de se les approprier plus facilement.

La méthodologie mise en œuvre tiendra compte des caractéristiques de la personne évaluée et des caractéristiques de la situation.

On sait par exemple que la présentation de résultats d'évaluation peut susciter chez certains sujets des résistances qui font obstacle à l'intégration d'informations nouvelles, dans le but de préserver des images de soi positives (Greenwald, 1992)<sup>71</sup>.

Un ensemble de situations (scolarité, famille, intérêts, activités de loisirs, activités professionnelles...) contiennent des indices que le formateur peut exploiter dans la perspective d'aider la personne à s'insérer professionnellement.

Les faits recueillis aident à comprendre la manière dont la personne a abordé la situation d'évaluation et contribue à la formulation d'hypothèses.

### **5.3.5 Déroulement de l'entretien de restitution**

D'un point de vue pratique, l'entretien de restitution, tel qu'il nous paraît souhaitable de le concevoir, pourrait comporter les cinq étapes suivantes :

---

<sup>69</sup>Bernaud, J.-L., & Vrignaud, P. (1996). Restitution de questionnaires d'intérêts et conseil de carrière : une revue des méthodes et de leurs effets. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 46, 109-120.

<sup>70</sup>Blanchard, S., Sontag, J. C., & Leskow, S. (1999). L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 275-297.

<sup>71</sup>Greenwald (1992). L'ego totalitaire ou comment chacun fabrique sa propre histoire. In M. Piolat, M.-C. Hurtig, & M.-F. Pichevin, (Dir.). *Le soi: recherches dans le champ de la cognition sociale* (pp. 37-76). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

### ***Préambule de l'entretien***

L'accueil est une phase essentielle de l'entretien de restitution. Un préambule court et précis permettra de définir la forme et le contenu de l'entretien. On résumera avec la personne les raisons qui ont conduit à lui proposer une évaluation de ses compétences. On exposera les objectifs que l'on se donne et on indiquera la durée approximative de l'entretien. On dira par exemple : « *nous disposons de ... minutes pour analyser et faire ensemble la synthèse de vos résultats. Au cours de cet entretien nous pourrions approfondir certains aspects des réponses que vous avez fournies lorsque vous avez rempli les grilles d'évaluation. N'hésitez pas à me poser toutes les questions que vous souhaitez me poser à ce sujet. Nous allons tout d'abord aborder... pour... puis nous examinerons... Êtes-vous d'accord avec ce programme ?* ». On sera attentif aux commentaires formulés par la personne.

Il est très important qu'elle se sente d'emblée à l'aise et qu'elle perçoive l'importance de son rôle au cours de l'interaction. Un climat ouvert et chaleureux permet au sujet d'avoir une participation plus riche et plus intense.

On informera la personne que ses réponses sont confidentielles mais qu'elles pourront être utilisées, avec son accord, dans le but de l'aider à préparer un dossier de demande d'emploi par exemple. Dans ce cas, il convient de se mettre d'accord avec lui sur les informations qui seront communiquées et lui faire préciser celles dont il ne veut pas qu'on fasse état. Il convient également d'envisager la forme que prendra cette transmission, écrite ou orale.

Lorsque l'on a le sentiment que le climat relationnel créé est suffisamment favorable on aborde la communication des résultats.

### ***La communication des résultats***

Afin que l'entrevue soit profitable à la personne et si l'on veut qu'elle assimile et se remémore les faits essentiels qui lui auront été présentés, il est nécessaire de réfléchir à la manière dont on s'adressera à elle. Les propos trop généraux ou trop techniques constituent évidemment un frein à l'intégration de l'information. On aura donc recours à des explications simples et précises ainsi qu'à des exemples concrets en rapport avec les éléments que l'on détient sur son cursus antérieur par exemple.

Les indices chiffrés qui déterminent un profil de résultats sont souvent assimilés à des notes scolaires. Si l'on se trouve en présence d'une telle information à transmettre, on présentera au sujet des raisons qui expliquent que leur fonction et leur signification sont différentes.

Aider le sujet à traiter et organiser méthodiquement l'information qu'on lui donne sur lui est un objectif important de la restitution. On utilisera durant l'entretien tout support capable d'aider le sujet à structurer et soutenir sa réflexion afin de la faire progresser dans la compréhension de ses résultats.

### ***Présentation d'un entretien d'explication***

Illustrons la procédure que nous venons de décrire par une séquence d'entretien réalisée, à la demande de son établissement, avec une jeune fille inscrite en formation pré-professionnelle.

Au cours de l'entretien, nous lui avons proposé de réfléchir à un ou deux métiers sur lesquels pourraient se porter ses projets professionnels. Notre objectif central était de l'aider à préciser et à analyser la nature de ses représentations, d'une part, à l'égard d'elle-même (quelles images de soi s'est-elle construite ?) et, d'autre part, à l'égard des métiers (quelles caractéristiques leur attribue-t-elle ?). Nous plaçant dans le cadre générique de notre projet, nous avons focalisé notre entretien sur les compétences de base et nous avons retenu cinq dimensions importantes de la grille d'entretien utilisé par les partenaires du projet auprès des jeunes en formation (voir cette grille d'entretien en annexe) :

- projet d'avenir,
- représentations du métier,
- compétences attendues par les employeurs,
- obstacles perçus par le jeune par rapport à son avenir personnel et professionnel
- besoins exprimés par le jeune et soutiens spécifiques dont il pense pouvoir bénéficier.

Compte tenu des difficultés de verbalisation que rencontrent fréquemment les jeunes inscrits dans ce type de sections professionnelles, nous avons proposé à notre candidate de s'exprimer à partir de photos de métiers extraites d'un questionnaire d'évaluation des intérêts<sup>72</sup> pour des publics en difficulté scolaires.

L'entrevue avait pour but de faire réfléchir la jeune fille en préformation professionnelle à un projet de formation professionnelle.

---

<sup>72</sup> Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

## Entretien avec Elise :

Elise est une jeune fille âgée de 18 ans. Elle est née à Madagascar. Elle vient en France à l'âge de 7 ans en compagnie de sa mère. A leur arrivée en France elles sont hébergées dans la famille de son oncle. Les conditions de vie sont précaires, la famille est nombreuse et les revenus sont faibles. Elise est scolarisée sans tarder. Ses apprentissages sont rapides et lui permettent de s'intégrer assez facilement à son nouvel environnement scolaire et social. A l'issue d'un premier cycle d'études au cours duquel elle rencontre des difficultés, elle se dirige vers un cycle technique de formation aux métiers de la vente. Elle abandonne ses études en début de seconde année pour des raisons qui ne nous sont pas précisées.

Accueillie à la mission locale<sup>73</sup>, elle accomplit un certain nombre de stages de remise à niveau, avant d'être admise dans le stage de préformation qui nous donne l'occasion de la recevoir.

Elise accomplit un stage de vendeuse en habillement dans un petit magasin de prêt à porter féminin qui emploie une autre vendeuse qualifiée à plein temps. La spécialité lui plaît et c'est elle-même qui l'a choisie.

Après m'être présenté, j'expose les buts de notre rencontre ainsi que sa durée approximative. Je m'assure que les objectifs que j'énonce sont clairs pour elle. Je lui propose de les résumer brièvement. Je lui dis que je vais noter sur une feuille de papier ce qu'elle me dira au cours de l'entretien afin de garder la mémoire des choses dites. Je précise aussi qu'elle peut intervenir à tout instant pour me faire écrire un mot plutôt qu'un autre si elle estime que je résume mal son propos. Elle paraît rassurée par la perspective qu'elle pourra garder cette feuille.

Je lui propose d'examiner un ensemble de 78 photographies de métiers et je lui demande de choisir celui qui lui plaît le plus. Son choix se porte rapidement sur la photo qui représente une vendeuse en habillement.

Je lui demande de décrire le métier « de son point de vue à elle, avec ses mots ».

- Elise<sup>74</sup> « *Ce métier me plaît, j'ai toujours voulu faire ça. Quand j'étais petite je jouais souvent à la vendeuse avec mes cousins et mes cousines. Chez moi il y a beaucoup de commerçants, alors...* »

- Conseiller professionnel<sup>75</sup> : Quand vous jouiez que faisiez-vous ?

- E : « *Je vendais, je discutais avec les gens, je pensais que je portais de beaux vêtements.* »

---

<sup>73</sup> En France, la mission locale est une institution chargée de s'occuper des jeunes âgés de 18 à 25 ans à la recherche d'une formation ou d'un emploi.

<sup>74</sup> Elise est la consultante

<sup>75</sup> C. est le conseiller professionnel



- C : Quand vous vendez, maintenant, que faites-vous ?

- E : « *Je ne vends pas toujours, il n'y a pas beaucoup de monde qui vient.* »

- C : Quand vous ne vendez pas que faites-vous ?

- E : « *Je range les vêtements dans des piles, il faut être soigneuse dans ce métier...je suis soigneuse, je fais toujours attention à mes affaires...J'écris des prix sur les étiquettes, je regarde les choses à l'intérieur des vêtements qui disent comment les nettoyer... j'organise les rayons.»*

- C : Vous êtes soigneuse...

- E : « *Oui, tout le monde me le dit, j'aime bien l'ordre, j'ai horreur de voir des trucs traîner autour de moi ; d'ailleurs chez moi je range aussi les affaires des autres !* »

- C : Vous rendez beaucoup de service ?

- E : « *Oui, on me dit que je suis sympa, que je suis serviable. Cela ne me gêne pas, j'aime rendre service, et les autres sont contents.»*

### ***Observations du conseiller professionnel :***

Je note, au fur et à mesure, en répétant à haute voix, le contenu de ses réponses sur la feuille de synthèse, en lui montrant que j'ai dessiné trois colonnes : a) dans la marge de gauche, j'inscris questions et réponses ; b) dans la colonne du milieu, ses réponses ; c) dans la colonne de droite, le résumé et l'interprétation que j'en fais. Chaque relance me fournit l'occasion de donner lecture de ce que j'ai écrit.

E réagit très positivement à cette démarche et me dit souvent « *j'ai dit tout ça de moi !* »

### ***Commentaires :***

a) Cette jeune fille n'éprouve aucune réticence à s'exprimer, elle a compris la consigne et accepte volontiers le contrat qui lui est proposé ;

b) Sa description du métier est précise et assez riche, elle utilise des descripteurs concrets et abstraits dont la liste écrite lui semble impressionnante. Elle se décrit et caractérise le métier par des compétences sociales, par des savoir-faire, par des savoirs, tantôt empruntés à sa vie quotidienne, à son mode de vie, tantôt puisés dans son contexte professionnel. La référence à son milieu familial, suscite des émotions qui informent sur les valeurs qu'elle porte en héritage et qu'elle se sent prête à perpétuer... ; elle est, semble-t-il, sensible aux « encouragements » de son entourage.

Je comprends que ces dimensions sont importantes, qu'elles se retrouvent dans ses sentiments de compétences et elle acquiesce.

- C : Votre patron, est-ce qu'il pense la même chose que vous du métier de vendeuse ?

- E « Oh oui, ça y a intérêt...il le dit souvent, il faut être sympa avec les clients sinon ils ne viennent pas ! »

- C : Il doit être content que vous soyez en stage chez lui ?

- E : « *Oui, il me l'a dit et il l'a dit au formateur.* »

- C : Donc, pour vous, être vendeuse c'est tout ça ? Y a-t-il d'autres aspects importants que vous pourriez signaler ?

- E : « *Oui, une vendeuse ça doit savoir vendre et dire aux gens ce qui leur va bien, ce qui les rend beau. Il faut le vendeur se mette dans la peau des autres pour savoir ce qu'ils veulent ; des fois, il faut les convaincre, c'est pas facile, surtout les femmes !* E. joint le geste à la parole pour mieux décrire et faire comprendre ses arguments. »

- C : Vous, vous savez convaincre...

- E : (Le compliment est entendu). « *La semaine dernière, j'ai réussi à vendre un Jean à une dame qui ne savait jamais ce qu'elle voulait, la couleur, la forme...Elle a fini par prendre un bleu* ».

- C : Pouvez-vous décrire comment vous avez fait pour lui vendre ?

- E : « *J'ai bien discuté avec elle, je crois qu'elle avait confiance, je lui ai dit que ça lui allait bien, j'étais contente.* »

- C : Vous avez ressenti de la satisfaction ?

- E : « *Oui, surtout que mon patron m'a dit que c'était bien. C'était la première fois que je vendais quelque chose.* »

- C : Les autres fois, les gens partaient avant ?

- E : « *Non, mais c'est ma collègue qui fait les ventes, elle s'occupe généralement des clients parce qu'elle a l'expérience.* »

- C : Que faites-vous alors ?

- E : « *Je range et en même temps, je regarde (dans la glace) et j'écoute ce qu'elle dit, comme ça je peux faire la même chose qu'elle !* »

**Commentaires :**

Ce court passage illustre bien plusieurs aspects importants de la construction des sentiments d'efficacité.

Elise vit des expériences réussies ; elle apprend par observation de l'activité de sa collègue et, de ce fait, elle se sent capable de faire aussi bien qu'elle, ce qu'elle démontre par la suite ; elle reçoit des encouragements de la part de son employeur (et de la cliente qui décide d'acheter) ; elle ressent de la satisfaction (« elle est contente »), émotion positive qui stimule son désir de bien faire.

- C : Si je comprends bien ce que vous m'avez dit au cours de notre entretien, vous voulez vraiment être vendeuse ?

- E : « *Oui, si je trouve du travail après le stage.* »

- C : Vous me dites que c'est difficile de trouver du travail dans la vente ?

- E : « *Pour trouver quelque chose il faut chercher beaucoup et se déplacer, et moi j'ai pas de permis. J'habite loin de la gare, j'ai peur que ce ne soit pas facile.* »

- C : Vous pensez passer le permis ?

- E : « *Cela, je n'en suis pas sûre tout de suite parce que je ne crois pas que j'aurai assez d'argent pour m'inscrire.* »

- C : Quelle solution voyez-vous ?

- E : « *Je ne sais pas, peut-être que je pourrai m'arranger avec des amis qui ont une voiture, ou avec mon oncle. Je ne sais pas je vais réfléchir, je préfère ne pas trop y penser...* »

### **Commentaires :**

Le problème des « soutiens » se pose pour cette jeune fille. On sait que de telles contraintes entravent fréquemment l'accomplissement d'un projet scolaire ou d'un projet de formation. L'action du centre de formation doit donc, à présent, se caractériser par la recherche de solutions dans ce sens ; cela suppose que des aides lui soient apportées en matière de recherche d'emploi par exemple.

Sur un plan personnel, les qualités de cette jeune fille sont nombreuses et indéniables. Elle sait valoriser ses compétences, elle sait les présenter. L'entretien dont nous donnons quelques extraits a permis de réunir « des preuves » de son efficacité. Nous avons vu qu'au-delà des compétences acquises de façon formelles, des compétences informelles constituent un arrière plan qu'il est essentiel faire émerger afin de les intégrer au curriculum vitae (CV) ou au

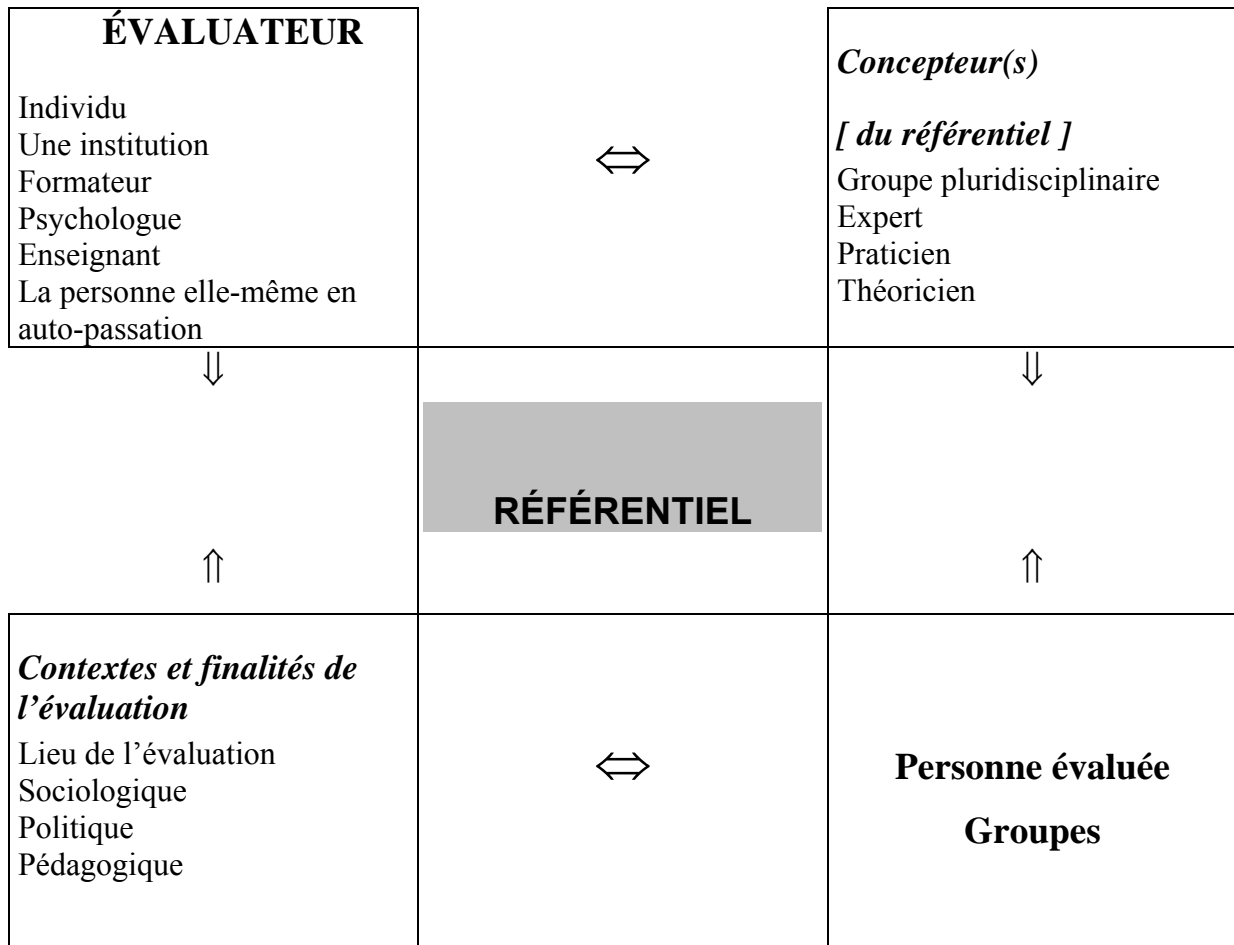
portefeuille de compétences. Notons que l'explication de toutes les compétences, qu'elles soient formelles ou informelles, constitue l'objectif de toute démarche de validation des acquis de l'expérience. La grille d'entretien sur laquelle nous avons répertorié, au fur et à mesure de leur production, les faits saillants exprimés lors de l'entretien permet de garder une mémoire de ce travail d'explicitation. Cela a permis à Elise d'avancer dans ce travail d'explicitation de ses compétences et dans son travail de réflexion sur son projet professionnel. A de nombreuses reprises, elle a fait part à haute voix de son étonnement à constater « qu'il y avait autant de choses à dire sur elle ? ». L'occasion qui lui a été donnée, au cours de cet entretien, de se décrire, d'évoquer son passé, de prendre conscience de l'importance de son expérience antérieure (« tout ce que j'ai fait, alors, c'est important ! ») est susceptible de renforcer la clarification de ses sentiments de compétences. On voit par là l'intérêt qu'il y aurait à entreprendre la réalisation d'un « portefeuille de compétences ». Les compétences recensées au cours d'un entretien d'explicitation vont contribuer au renforcement des images de soi et notamment des sentiments de compétences de la personne et elles peuvent enrichir son argumentaire lors d'un entretien d'embauche.

***Tableau-guide des principales fonctions de l'évaluation***

<i>En début de formation</i>	Préconisée avec des personnes en grande difficulté sociale ou cognitive afin de faire un bilan	Utilisation des référentiels de façon habituelle dans des structures courantes pour faire un bilan
<i>En cours de formation</i>	Les réponses sont interprétées afin de vérifier la progression. Les réponses permettent à la personne : - de savoir ce qu'elle a acquis, - de comprendre ce qui fait qu'elle ne comprend pas, - de préciser les objectifs qu'il lui faut encore atteindre	Même commentaires que ci-contre Une présentation globale des résultats, principalement sous une forme qualitative peut être très appréciée des personnes. Lister les réponses satisfaisantes, les erreurs, les non réponses. Produire des exemples et donner des %
<i>En fin de formation</i>	S'inscrit dans le processus d'un	Un travail en groupe aide à la

	accompagnement des personnes et d'une aide à l'explicitation des compétences. Des exemples concrets de situations réussies sont recherchés. Une démarche de portefeuille de compétence peut être entreprise	synthèse individuelle
--	---	-----------------------

*Principaux facteurs en jeu au cours des opérations d'évaluation*



Le tableau ci-dessus peut s'interpréter de la manière suivante.

Ainsi que nous l'avons exposé dans le corps du rapport il est assez difficile de préciser ce que sont, dans l'abstrait, des compétences. De ce fait, on comprendra que toute évaluation est une opération très complexe. Les référentiels, (outils que l'on se donne) sont des constructions, limitées dans leur forme, non exhaustives. On leur attribue le pouvoir de révéler « une réalité » ou « des réalités » liées à des groupes, à des individus, à des théories. Ce ne sont pourtant, en aucune manière des objets magiques. En effet, chaque situation d'évaluation est particulière et demande à être analysée en tant que telle. Chaque évaluateur, chaque sujet sont eux aussi singuliers.

Un référentiel, élaboré par une personne ou par un groupe de personnes, représente leurs conceptions « moyennes » de l'objet à évaluer. Le choix des contenus sont faits en fonction de critères qui ont été précisés par ces personnes là et qui constituent leur système de référence.

Dans le cadre d'une application, diverses tensions risquent, peu à peu, de transformer l'outil : le lieu, les conditions de passation, les caractéristiques des personnes à évaluer, leur niveau, les attentes de l'institution...

Il faut être attentif au fait que le référentiel est un outil doté de propriétés : il doit être valide, sensible, fidèle (ce sont ses qualités métrologiques et ce sont ces qualités qui attestent de la valeur de l'outil). Attention donc, à ne pas prendre trop de liberté lors des passations. Attachez de l'importance à la standardisation des situations de passation...

Enfin, pour finir, on trouvera en ANNEXE 6, les règles déontologiques à respecter quand on utilise des épreuves d'évaluation ou des tests.

## 6. Présentation du référentiel

### Notre objectif

Nous avons voulu développer un *référentiel de compétences* et une *méthodologie d'évaluation* qui l'accompagne et le soutient.

Ce référentiel constitue un socle de base de compétences nécessaire pour s'engager dans tout apprentissage professionnel et il évalue les compétences suivantes : communiquer dans la langue du pays, disposer de compétences mathématiques de base, être capable d'utiliser un ordinateur, faire preuve de stratégies d'apprentissage, de compétences personnelles et sociales et de capacité à s'adapter à la vie en entreprise. Pour faciliter le travail des évaluateurs, chaque item est assorti d'un exercice illustratif de la compétence attendue.

La passation des épreuves d'évaluation permet d'évaluer les compétences de base acquises d'une manière formelle ou informelle par le jeune de faible niveau, en vue de leur validation.

Cette grille de compétences a l'ambition, à terme, de servir de référence pour une dissémination élargie en Europe, et de trame d'élaboration d'« unités capitalisables » qui contribuent à une certification transparente des qualifications. Des indicateurs d'évaluation sont intégrés pour chacune des compétences répertoriées dans la grille.

Afin d'assurer une diffusion la plus large possible en Europe, le produit existe dans les langues suivantes : allemand, bulgare, français, portugais et anglais.

### 1- Un cadre européen des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »

Une communication de la Commission des communautés européennes de novembre 2003<sup>76</sup>, relative au suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, a relevé plusieurs déficits importants et notamment le fait que le décrochage scolaire reste trop élevé et que près de 20% des jeunes n'acquièrent pas les *compétences clés*, alors que « tous les individus doivent acquérir un *socle minimum de compétences* pour pouvoir apprendre, travailler et s'épanouir dans la société de l'économie et de la connaissance. »

---

<sup>76</sup> Commission des communautés européennes (2003). *Communication de la commission, « Education & formation 2010. L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Bruxelles, 11/11/2003. [ [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2003/com2003\\_0685fr01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2003/com2003_0685fr01.pdf) ]



*On comprend donc l'importance des compétences clés pour l'inclusion sociale et l'emploi.*

Le groupe d'experts, qui a travaillé au sein de la commission traitant des compétences de base, a eu pour objectifs d'identifier et de définir quelles sont ces nouvelles compétences et comment elles pourraient être mieux intégrées aux programmes d'enseignement et entretenues et acquises tout au long de la vie, un intérêt particulier devant être porté aux groupes les plus défavorisés, aux élèves aux besoins spéciaux (ceux en échec scolaire) et aux apprenants adultes.

Le groupe de travail a défini *un cadre de huit domaines de compétences clés* :

- 1- **communication dans la langue maternelle,**
- 2- **communication en langues étrangères,**
- 3- **compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies,**
- 4- **compétence numérique,**
- 5- **apprendre à apprendre,**
- 6- **compétences sociales et civiques,**
- 7- **esprit d'initiative et d'entreprise,**
- 8- **sensibilité et expression culturelles.**

Les huit domaines de « compétences clés » s'inscrivent dans *trois exigences de la vie* :

- « Epanouissement personnel et développement tout au long de la vie (**capital culturel**) : les compétences clés doivent permettre de poursuivre dans la vie des objectifs individuels, motivés par les intérêts et les aspirations personnels, et par le désir de continuer à apprendre durant toute la vie ;
- « Citoyenneté active et intégration (**capital social**) : les compétences clés doivent permettre à tous de devenir des citoyens actifs participant à la société ;
- « Capacité d'insertion professionnelle (**capital humain**) : il s'agit de permettre à tout un chacun d'obtenir un travail décent sur le marché du travail. » <sup>77</sup> (p. 3)

## 2- Notre démarche pour élaborer ce référentiel

Pour rappel, notre référentiel ne vise pas les compétences *professionnelles et techniques* spécifiques à chaque métier.

---

<sup>77</sup> Groupe de travail « compétences clés » (2004). *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence*, novembre 2004. Commission européenne. Direction générale de l'éducation et la culture [ [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf) ]

Nous avons sélectionné les compétences qui figurent dans notre référentiel à partir des éléments suivants:

- les grilles de compétences recensées dans les différents pays du partenariat et jugées adaptées à notre public, soit un public correspondant aux niveaux 1 et 2, selon les 8 niveaux de référence du CECIP ;
- les résultats des entretiens que nous avons menés avec les jeunes, les formateurs et les responsables d'entreprise des différents pays du partenariat afin de décrire le contexte de la formation, les objectifs de la formation, les méthodes et outils utilisés au cours des activités de formation, et la façon dont l'évaluation est conduite.
- la connaissance quotidienne de ces jeunes qu'avaient nos partenaires de terrain ;
- le cadre que constituent les 8 compétences clés définies par le CECIP ;
- les grilles de compétences issues de 4 outils créés par nos partenaires dans des projets européens antérieurs qui ont l'avantage d'être accompagnées de nombreux exercices qui peuvent à la fois illustrer, exemplifier et développer ces compétences.

Tous ces éléments nous ont conduits à adapter le référentiel au public de jeunes ans qualification pour lequel nous travaillons et pour lequel l'urgence de reconnaissance dicte des priorités. La partie suivante présente les 6 domaines de compétences clés que nous avons retenus et/ou adaptés.

### **3- Les 6 grilles de « compétences clés »**

#### **1- Communication dans la langue du pays:**

*« La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs. » (Recommandation, 2006, p. L 394/14)*

Notre public compte de nombreux jeunes pour lesquels la « langue maternelle » n'est pas la langue utilisée dans le pays où ils résident et cherchent à s'insérer. Nous avons dès lors préféré utiliser le terme « langue du pays ». Notre référentiel évalue l'aptitude à communiquer oralement et par écrit.

#### **2- Compétence mathématique**

*« La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. En s'appuyant sur*

*une maîtrise solide du calcul, l'accent est mis sur le raisonnement et l'activité ainsi que sur le savoir. La compétence mathématique implique, à des degrés différents, la capacité et la volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée (réflexion logique et dans l'espace) et de représentation (formules, modèles, constructions, graphiques/diagrammes). »* (Recommandation, 2006, p. L 394/15)

Notre référentiel évalue les compétences mathématiques de base mises en œuvre dans la vie courante .

### **3- Compétence numérique**

*« La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration. »* (Recommandation, 2006, p. L 394/15)

Notre référentiel propose au jeune une situation qui lui permettra de faire preuve de ses compétences à utiliser un ordinateur.

### **4- Apprendre à apprendre**

*« Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux. »* (Recommandation, 2006, p. L 394/16).

Notre référentiel demande au jeune de résoudre des exercices où il devra faire preuve de stratégies cognitives (mémoriser, comparer, classier, ordonner, déduire, ...). Il lui sera demandé de les expliciter.

### **5- Compétences sociales et civiques**

*« Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle,*

*notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique.* » (Recommandation, 2006, p. L 394/16)

Notre référentiel fournit aux évaluateurs une grille d'observation qui leur permettra d'évaluer chez le jeune l'autonomie, la capacité à s'affirmer et la capacité à communiquer.

#### **6- Adaptation à la vie de l'entreprise**

Cette évaluation nécessite que le jeune ait effectué un stage en entreprise. Notre référentiel fournira alors à ses accompagnateurs (formateurs, tuteur, maître de stage, ...) des indicateurs d'évaluation dans les domaines suivants : comprendre l'entreprise, s'y intégrer et y accomplir des tâches satisfaisantes.

### **4- Des exercices pour illustrer les compétences**

Afin d'aider l'évaluateur, la plupart des critères définissant une compétence sont assortis d'une activité illustratrice. Il s'agit en quelque sorte d'indicateurs d'évaluation sous forme de tests ou d'exercices.

Ces activités sont extraites de **différents outils créés dans le cadre de projets européens antérieurs par des partenaires de ce projet :**

- Le projet Leonardo da Vinci « *900 entraînements pour la Communication professionnelle* » permet d'élaborer et d'illustrer les compétences du domaine « Communiquer dans la langue du pays ».
- Le projet Comenius ? « *Développer autrement les compétences sociales et cognitives* » fournit les activités qui illustrent les domaines « Compétences sociales et civiques », « Apprendre à apprendre » et « Adaptation à la vie de l'entreprise ».
- Le projet Leonardo da Vinci « *Un modèle pédagogique pour une Ecole de la deuxième chance* »<sup>78</sup> nous a fourni un questionnaire dont nous nous sommes inspirés pour élaborer la grille d'évaluation du domaine des « Compétences numériques ».

---

<sup>78</sup> Blanchard, S., & Sontag, J.-C. (2006). *Accompagner les jeunes en difficulté dans leur insertion professionnelle. Rapport de synthèse du projet européen Leonardo da Vinci : « Un modèle pédagogique pour une école de la deuxième chance*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 29, rue Aldringen, L-2926 Luxembourg et Institut National du Travail et d'Orientation professionnelle (INETOP/CNAM), 41, rue Gay-Lussac, F-75005 Paris.

## **5- Des référentiels de formation : le matériel nécessaire à la construction d'une formation au développement de compétences clés.**

Ces outils sont disponibles en ligne. Ils existent en français, en allemand, en bulgare et en anglais. Ils offrent **des parcours de formation**, individualisés si besoin, basés sur de très nombreux exercices variés et ancrés dans la vie courante. Ils sont directement utilisables dans le cadre d'une formation auprès d'un public en difficulté sur les plans de l'apprentissage et de l'insertion.

**Le référentiel** du projet « Nouvelle certification transparente pour des jeunes sans qualifications » peut alors être utilisé **comme outil diagnostique**. L'évaluateur et le jeunes repèrent ensemble les compétences acquises et les compétences qui restent à développer. Celles-ci pourront ensuite être entraînées par les exercices proposés dans les outils cités ci-dessus.

### **Pour trouver ces outils de formation :**

**« 900 entraînements pour la Communication professionnelle »**

Disponible en FR, DE, EN, BG

Disponible aussi en DVD

Renseignements : Euro Cordiale asbl, [erny.plein@education.lu](mailto:erny.plein@education.lu)

**« Développer autrement les compétences sociales et cognitives »**

Disponible en FR, DE, EN, BG

**D'autres outils créés par nos partenaires :**

**« Restaurant Venezia »**

Disponible en FR, DE, EN, PT, LU sur le site

Disponible aussi en DVD

Renseignements : Euro Cordiale asbl, [erny.plein@education.lu](mailto:erny.plein@education.lu)

**« Bienvenue à Graphoville »**

Disponible en FR, DE, EN, BG

Disponible aussi en DVD

Renseignements : Euro Cordiale asbl, [erny.plein@education.lu](mailto:erny.plein@education.lu)

## **7. Conclusion-résumé : les points clés de notre rapport**

Notre projet consistait à construire un référentiel de certification validant les compétences clés d'un public de jeunes sans qualification.

Notre apport s'inscrit dans les travaux de la commission européenne et notamment dans le cadre européen des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » et des « certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie ».

Notre référentiel - qui concerne six des huit compétences clés de l'Union européenne : 1) Communication dans la langue écrite ; 2) Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie ; 3) Compétence numérique ; 4) Apprendre à apprendre ; 5) Compétences sociales et civiques ; 6) Esprit d'initiative et d'entreprise - s'inscrit dans ce cadre.

En ce qui concerne notre référentiel, nous avons insisté sur deux plans :

- l'importance de la méthode de construction des épreuves d'évaluation et leur qualité en tant qu'instrument de mesure des compétences ;
- les valeurs et les objectifs qu'on cherche à atteindre en utilisant des référentiels d'évaluation.

Nous avons souligné :

- l'importance des démarches d'évaluation individualisées qui peuvent permettre aux formateurs d'aider les jeunes à expliciter leurs compétences et à se les approprier ;
- le fait que l'évaluation peut contribuer à renforcer, chez les jeunes sans qualification, la prise de conscience de leurs acquis, et de renforcer ainsi leurs sentiments de compétences (ou d'efficacité). Les sentiments de compétences jouent en effet un rôle majeur de dynamisation des démarches d'apprentissage dans la mesure où ceux qui apprennent s'engagent d'autant mieux dans leurs apprentissages qu'ils se sentent capables de réussir ;
- l'importance des aspects déontologiques dans lesquels s'inscrivent, selon nous, toutes procédures d'évaluation des connaissances et des compétences ainsi que toutes séquences de communication de ses résultats à la personne.

## Bibliographie<sup>79</sup>

### *La question des compétences*

- Argyle, M. (2005). Les compétences sociales. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui* (pp. 87-118). Paris : A. Colin.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Dunod.
- Bellier-Michel, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris : Vuibert.
- \*Bellier, S. (1999). La compétence. In P. Carré, & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-243). Paris : Dunod.
- Coninck, F. de (1999). Reconnaissance de compétences critiques et motivation. In Club Crin (Ed.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 95-102). Paris : Ecrin.
- Dadoy, M. et al (1990). *Les analyses du travail : enjeux et formes*. Collection Etudes. Paris : CEREQ.
- Dugué, E., & Maillebouis, M. (1994). De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique. *Education Permanente*, 118, 43-50.
- Dutrénit, J.-M. (1997). *La compétence sociale. Diagnostic et développement*. Paris : L'Harmattan.

### **Formation Professionnelle (Revue Européenne/CEDEFOP) :**

Les compétences : le mot et les faits, 1994, 1.

Que savons-nous ? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi, 1997, 12.

- Godet, M. (2002). Les métiers changent, les compétences demeurent. Actes du colloque international « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, 85-91.
- Lancry, A. & Lemoine, C. (dir.) (2004). *Compétences, carrières, évolutions au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Leplat, J. (1991). Compétences et ergonomie. In R. Amalberti, M. de Montmolin, & J. Theureau (Dir.), *Modèles et analyse du travail*. Liège : Mardaga.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lévy-Leboyer, C. (2006). Pourquoi et comment produire un référentiel de compétences ? In C. Lévy-Leboyer, C. Louche, & J.-P. Rolland (Dir.), *RH : Les apports de la psychologie du travail. Tome 1. Management des personnes* (pp. 83-95). Paris : Ed. d'Organisation.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. In Club Crin (Ed.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 69-85). Paris : Ecrin.
- Loss, I., & Loarer, E. (1996). L'analyse du travail au service des objectifs des gestionnaires des ressources humaines. *Actualité de la Formation Permanente*, 143, 29-33.
- Mandon, N. (1997). Questions ouvertes à propos des méthodes d'analyse des emplois et des compétences. *Cahier ETED, n°1*. Marseille : CEREQ.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2004). Le transfert des compétences. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, J., & J.-P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 20-32). Berne : Peter Lang.
- Sulzer, E. (1999). Objectiver les compétences d'interaction. Critique du savoir-être. *Education Permanente*, 140, 51-59.
- Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. In Club Crin (Ed.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 213-218). Paris : Ecrin.

---

<sup>79</sup> Cette bibliographie complète la liste des ouvrages cités dans le cadre du rapport

- Tersac, G. de (2002). *Le travail. Une aventure collective*. Toulouse : Ed. Octares. [ch. 16. Impact de l'analyse du travail sur les relations de travail ; ch. 17. Savoirs, compétences et travail]
- Toussaint, M. J., & Xypas, C. (2004). *La notion de compétences en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Vergnaud, G. (1999). La forme opératoire de la connaissance : un beau sujet de recherche fondamentale et appliquée. In Club Crin (Ed.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 193-202). Paris : Ecrin.
- Watts, A. G. (2001). L'éducation en orientation pour les jeunes : les principes et l'offre au Royaume-Uni et dans les autres pays européens. Actes du colloque international « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, 92-104.
- Weinert, F. E. (1998). *Concepts on competence*. Doc. DeSeCO 98-5. OCDE.
- Wittorski, R. (1998), (Dir.). La compétence au travail. *Education Permanente*, 135, 2.
- Wolf, A. (1994). La mesure des « compétences » : l'expérience du Royaume-Uni. *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 1, 31-38. [voir le site du CEDEFOP]
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 3, 429-444.

### ***Compétences, apprentissage et formation***

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck
- \*Bosman, C., Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (Dir.) (2003). *Quel avenir pour les compétences ?* (2<sup>e</sup> ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (2004). Savoir, problème et compétence : savoir, c'est « s'y connaître ». In R.M.J. Toussaint & C. Xypas (Dir.), *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonctions et enjeux* (pp. 299-319). Paris : L'Harmattan.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *La compétences comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Landsheere, V. (de) (1988). *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.
- \*Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré, & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 403-416). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (1999). Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences. In Club Crin (Ed.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 141-164). Paris : Ecrin.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Toussaint, M. J., & Xypas, C. (dir.) (2004). *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Touzin, G. (1997). La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages [ <http://www.cegep-chicoutimi.qc.ca/reflets/reflet06.htm> ]
- Vergnaud, G. (1999). La forme opératoire de la connaissance : un beau sujet de recherche fondamentale et appliquée. In Club Crin (Ed.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 193-202). Paris : Ecrin.



## ***Evaluation et portfolio des élèves***

Livret de compétences informatisé des EGPA (groupe départemental circonscription AIS de la Somme) : dossier de 15 pages qui s'adresse aux enseignants généraux et professionnels adaptés (SEGPA, EREA...)

[ [http://logiciels-libres-cndp.ac-versailles.fr/article.php3?id\\_article=205](http://logiciels-libres-cndp.ac-versailles.fr/article.php3?id_article=205) ]

\*Site de Robert Bibeau (Canada) : *le portfolio d'apprentissage*. Ce site renvoie à des documents de l'Université du Nouveau Brunswick, au portfolio des compétences documentaires du CRDP de Versailles, au portfolio européen des langues (PEL) et au projet PROTIC3 : une classe communauté d'apprentissage. [ <http://www.robertbibeau.ca/captic/troistypes1.html> ]

\*Site **Learn Québec** : utilisation du portfolio avec les élèves en classe (Sur la page d'ouverture, cliquez sur *Formation professionnelle* dans la rubrique *Enseignants*, puis cliquez sur *Pédagogie* et la rubrique *Le Portfolio* apparaît avec ses différentes sous-rubriques (théorie, matériel, ressources, aide technique, le portfolio et son processus d'apprentissage). On trouve la présentation d'un portfolio numérique pour la lecture, d'un portfolio pour le 1<sup>er</sup> cycle, pour le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> cycle.

[ <http://www.learnquebec.ca/fr/> ]

Trudel, C. (2007). *Evaluation et portfolio*. Formatic 2000. (liste de 47 sites)

[ <http://pages.infinit.net/cltr/evaluation.html> ]

## ***Les référentiels de compétences***

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Lévy-Leboyer, C. (2006). Pourquoi et comment produire un référentiel de compétences ? In C. Lévy-Leboyer, C. Louche, & J.-P. Rolland (Dir.), *RH : Les apports de la psychologie du travail. Tome 1. Management des personnes* (pp. 83-95). Paris : Ed. d'Organisation.

Oiry, E. (2004). L'évaluation des compétences : un référentiel peut-il être objectif ? *Sciences Humaines*, 154, 24-25.

ROME (1993). Le nouveau répertoire opérationnel des métiers et des emplois. *Grand Angle sur l'Emploi*, 6. ANPE : Direction des statistiques, de l'évaluation et de la recherche.

## ***Evaluer les compétences***

Aubret, J. (1990). Evaluer un outil ou une technique d'évaluation ? *Actualité de la Formation Permanente*, 109, 151-154.

Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : P.U.F.

Boutinet, J.-P. (2004). La personne adulte et sa construction identitaire prise aux dilemmes de ses compétences. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, J., & J.-P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 32-50). Berne : Peter Lang.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.

\*Dadoy, M. et al (1990). *Les analyses du travail : enjeux et formes*. Collection Etudes. Paris : C.E.R.E.Q.

Dauwalder, J.-P. (2004). Qualité de vie et compétences. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, J., & J.-P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 4-20). Berne : Peter Lang.

Fleishman, E.A., Reilly, M.E., Chartier, D., & Lévy-Leboyer, C. (1993). *Analyse de poste de Fleishman (F-JAS). Guide d'utilisation* (D. Chartier & C. Lévy-Leboyer, Trad.). Paris : ECPA. (Edition originale, 1992).

- Fleishman, E.A., & Reilly, M.E. (1998). *Guide des aptitudes humaines. Définitions, exigences des postes de travail et évaluation* (D. Chartier, Trad.). Paris : ECPA. (Edition originale, 1995).
- Jacquin, P. (1999). La formalisation des compétences au sein de l'école Rexel. *Actualité de la Formation Permanente*, 161, 53-57.
- Ketele, J.-M. (1988). L'examen des compétences génériques dans le cadre de la formation d'adultes à l'université de Louvain. *Actualité de la Formation Permanente*, 95, 58-59.
- Loarer, E., Vrignaud, P., & Loss, I. (1994b). *Etude d'adaptation française du Position Analysis Questionnaire (PAQ) : comment comprendre et interpréter les différents résultats*. Document interne. Paris : INETOP.
- Loarer, E., Vrignaud, P., & Loss, I. (2000). *PAQ. Manuel de l'utilisateur*. Paris : ECPA. [questionnaire d'analyse de poste professionnel]
- Mandon, N. (1990). Un exemple de description des activités et des compétences professionnelles : l'emploi-type secrétaire de vente. In M. Dadoy et al, *Les analyses du travail : enjeux et formes* (pp. 153-159). Collection des Etudes, n°54. Paris : CERREQ.
- Mandon, N. (1997). Questions ouvertes à propos des méthodes d'analyse des emplois et des compétences. *Cahier ETED, n°1*. Marseille : CERREQ.
- Sontag, J.-C. (2002). *L'Épreuve Visuelle d'Intérêts. Épreuve et Manuel d'application et d'interprétation*. E.C.P.A. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée : Paris.
- Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. In A. Blanchet (Dir), Anatomie de l'entretien. *Psychologie Française*, 35, 3, 227-235.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : Editions Sociales de France.

### **Compétences, validation et certification**

- Charraud, A.-M., Boudier, A., & Kirsch, J.-L. (1995). Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification. *Bref*, 114, 1-4.
- Colin, T., & Ryk, G. (2004). Quelle mesure de la non-qualification ? In D. Méda & F. Vennat (dir.), *Le travail non qualifié. Permanence et paradoxes* (pp.242-254). Paris : La Découverte.
- Gadrey, N., Jany-Catrice, F., & Pernod-Lemattre, M. (2004). Les emplois non qualifiés : quelles compétences ? In D. Méda & F. Vennat (dir.), *Le travail non qualifié. Permanence et paradoxes* (pp.255-268). Paris : La Découverte.
- Gendron, B. (2004). La reconnaissance des acquis professionnels et d'expérience et son articulation avec la notion de compétence, contribution au débat. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, J., & J.-P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 68-83). Berne : Peter Lang.
- Konrad, J. (2004). La validation des acquis et des compétences au Royaume-Uni. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, J., & J.-P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 83-94). Berne : Peter Lang.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? In P. Carré, & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 453-469). Paris : Dunod.
- Veneau, P., Charraud, A.-M., & Personnaz, E. (1999). Les certificats de qualification professionnels concurrent-ils les diplômes ? *Formation Emploi*, 65, 5-21.

## **ANNEXES**

- 1. Définitions des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne**
- 2. Cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie**
- 3. Glossaire des mots employés**
- 4. Grilles des entretiens avec les responsables d'entreprise, les formateurs et les jeunes & tableaux de synthèse des informations recueillies**
- 5. Présentation de 4 grilles individuelles d'entretiens conduits avec des jeunes français sans qualification scolarisés en CIPPA**
- 6. Recommandations relatives aux pratiques d'évaluation et de testage :  
code de déontologie pour l'utilisation des épreuves et des tests d'évaluation**
- 7. Sites canadiens « Compétences essentielles » et « Vos compétences sont-elles à la hauteur ? »**
- 8. Site canadien « L'égalisateur des compétences essentielles »**

## ANNEXE 1

### **Définitions des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne**

(extrait de : Recommandation du Parlement européen et du conseil, 2006<sup>80</sup>)

#### **1. Les compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie de l'Union européenne**

Nous avons vu que les travaux entrepris sur les compétences de base dans le cadre de l'Union européenne ont abouti à la publication, en décembre 2006, d'une recommandation du parlement européen et du conseil de l'Union européenne sur les « *compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie* ». La recommandation définit les huit compétences clés et les connaissances, aptitudes essentielles correspondant à ces compétences comme suit :

##### **1) Communication dans la langue maternelle**

*Définition :*

« La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs. » (p. L 394/14)

*Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

« La capacité de communiquer découle de l'acquisition de la langue maternelle, qui est intrinsèquement liée au développement de la capacité cognitive qu'a l'individu d'interpréter le monde et d'avoir des relations avec les autres. La communication dans la langue maternelle exige de l'individu une connaissance du vocabulaire, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers. Elle suppose une connaissance des principales modalités d'interaction

---

<sup>80</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 « sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 10/12/2006, 10-18.

verbale, des différents types de textes littéraires et non littéraires, des principales caractéristiques des multiples styles et registres de langage, et de l'éventail des formes de langage et de communication en fonction des situations.

Les individus devraient avoir des aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations et à surveiller et adapter leur communication en fonction du contexte. Cette compétence inclut aussi l'aptitude à distinguer et à utiliser différents types de textes, à chercher, recueillir et traiter l'information, à utiliser des aides ainsi qu'à formuler et exprimer ses arguments, oralement ou par écrit, d'une manière convaincante en fonction du contexte.

Une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques et une volonté de rechercher ces dernières, ainsi qu'un intérêt pour la communication avec les autres. Cela implique une prise de conscience de l'impact du langage sur les autres et la nécessité de comprendre et d'utiliser la langue d'une façon positive et socialement responsable. » (p. L 394/14)

## **2) Communication dans une langue étrangère**

### *Définition :*

Pour la communication en langues étrangères, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle: elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun.

### *Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

La communication en langues étrangères exige une connaissance du vocabulaire et d'une grammaire fonctionnelle, ainsi qu'une connaissance des principaux types d'interaction verbale et des registres de langage. Il importe d'avoir une connaissance des conventions sociales, des aspects culturels et de la variabilité des langues.

Les aptitudes essentielles à la communication en langues étrangères consistent en la faculté de comprendre des messages oraux, d'amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire, comprendre et rédiger des textes répondant aux besoins de l'individu. Les individus devraient également être capables d'utiliser correctement les techniques de support, et d'apprendre des langues de façon informelle au titre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Une attitude positive implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.

### **3) Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies**

*Définition :*

A. La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. En s'appuyant sur une maîtrise solide du calcul, l'accent est mis sur le raisonnement et l'activité ainsi que sur le savoir. La compétence mathématique implique, à des degrés différents, la capacité et la volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée (réflexion logique et dans l'espace) et de représentation (formules, modèles, constructions, graphiques/diagrammes).

B. Les compétences en sciences se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. Les compétences en technologies sont perçues comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. Les compétences en sciences et technologies supposent une compréhension des changements induits par l'activité humaine et de la responsabilité de tout individu en tant que citoyen.

*Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

A. Les connaissances nécessaires en mathématiques comprennent une bonne connaissance des nombres, des mesures et des structures, des opérations fondamentales et des présentations mathématiques de base, une compréhension des termes et notions mathématiques, ainsi qu'une sensibilité aux problèmes auxquels les mathématiques peuvent apporter une solution.

Un individu devrait avoir la capacité d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne, à la maison et au travail, et de suivre et d'évaluer les différentes

étapes d'une argumentation. Un individu devrait être en mesure d'adopter un raisonnement mathématique, de comprendre une démonstration mathématique et de communiquer en langage mathématique, ainsi que d'employer des aides appropriées.

Une attitude positive en mathématique repose sur le respect de la vérité et sur la volonté de trouver des arguments et d'en évaluer la validité.

B. Pour les sciences et les technologies, les connaissances essentielles comprennent une connaissance des principes élémentaires de la nature, des notions, principes et méthodes scientifiques de base, et de la technologie et des produits et procédés technologiques, ainsi qu'une compréhension des conséquences de la science et de la technologie sur l'environnement naturel. Ces compétences devraient permettre aux individus de mieux saisir les progrès, les limites et les risques des théories et applications scientifiques et des technologies dans les sociétés en général (s'agissant de la prise de décisions, des valeurs, de l'éthique, de la culture, etc.).

Les aptitudes comprennent l'utilisation et le maniement des outils technologiques et des machines, ainsi que des données scientifiques pour atteindre un but ou pour, preuve à l'appui, parvenir à une décision ou une conclusion. Les individus devraient aussi être capables de reconnaître les caractéristiques essentielles d'une enquête scientifique et de communiquer des conclusions et le raisonnement les sous-tendant.

Sur le plan des attitudes, il faut faire preuve de jugement critique et de curiosité, d'un intérêt pour les problèmes éthiques et de respect tant de la sécurité que de la durabilité, notamment au regard des progrès scientifiques et technologiques vis-à-vis de soi-même, de la famille, de la collectivité et des problèmes mondiaux.

#### **4. Compétence numérique**

*Définition :*

La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration.

*Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

La compétence numérique exige une bonne compréhension et connaissance de la nature, du rôle et des possibilités des TSI dans la vie de tous les jours, dans la vie privée, en société et au travail. Il s'agit des principales fonctions d'un ordinateur, comme le traitement de texte, les feuilles de calcul, les bases de données, le stockage et la gestion de l'information. Il faut aussi comprendre les possibilités et les risques potentiels de l'internet et de la communication au moyen de supports électroniques (courrier électronique, outils en réseau) pour le travail, les loisirs, l'échange d'informations et la collaboration en réseau, l'apprentissage et la recherche. Les individus devraient également comprendre comment les TSI peuvent constituer un support à la créativité et à l'innovation, et être sensibilisés aux problèmes de validité et de fiabilité des informations disponibles et aux principes juridiques et éthiques liés à l'utilisation interactive des TSI.

Les compétences requises comprennent l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et à l'utiliser de manière critique et systématique, en évaluant sa pertinence et en différenciant l'information réelle de l'information virtuelle tout en identifiant les liens. Un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser des techniques pour produire, présenter ou comprendre une information complexe et l'aptitude à accéder aux services sur internet, à les rechercher et à les utiliser. Un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser les TSI pour étayer une pensée critique, la créativité et l'innovation.

L'utilisation des TSI exige une attitude critique et réfléchie envers l'information disponible et une utilisation responsable des outils interactifs. Un intérêt à s'engager dans des communautés et des réseaux à des fins culturelles, sociales et/ou professionnelles sert également cette compétence.

## **5. Apprendre à apprendre**

*Définition :*

Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants



à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux.

*Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

Si l'apprentissage est orienté vers un emploi particulier ou des objectifs de carrière, l'individu devrait connaître les compétences, les connaissances, les aptitudes et les qualifications requises. Quoi qu'il en soit, apprendre à apprendre exige que l'individu connaisse et comprenne quelles sont ses stratégies d'apprentissage préférées, quels sont les points forts et faibles de ses aptitudes et qualifications, et il devrait être capable de rechercher les offres d'éducation et de formation et les orientations et/ou aides disponibles.

Apprendre à apprendre exige, pour commencer, d'acquérir les aptitudes de base nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage que sont l'écriture et la lecture, le calcul et la maîtrise des aptitudes aux TIC. Sur la base de ces aptitudes, un individu devrait être en mesure de chercher à acquérir, d'obtenir, d'exploiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes. Cela exige une gestion efficace de son apprentissage, de sa carrière et de son activité professionnelle, et notamment l'aptitude à persévérer dans l'apprentissage, à se concentrer pendant des périodes de temps prolongées et à réfléchir de manière critique sur l'objet et la finalité de l'apprentissage. L'individu devrait être capable de consacrer du temps à apprendre de façon autonome et en faisant preuve d'autodiscipline, mais aussi de travailler en équipe dans le cadre du processus d'apprentissage, de tirer les avantages de sa participation à un groupe hétérogène et de partager ce qu'il a appris. L'individu devrait être capable d'organiser son propre apprentissage, d'évaluer son propre travail et, le cas échéant, de chercher des conseils, des informations et de l'aide.

Une attitude positive suppose motivation et confiance pour poursuivre et réussir l'apprentissage tout au long de la vie.

L'apprentissage lui-même et la capacité de l'individu à surmonter les obstacles et à changer procèdent d'une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes. Les éléments essentiels d'une attitude positive sont le désir d'exploiter les expériences d'apprentissage et de vie antérieures et la recherche avide d'occasions d'apprendre et d'appliquer les acquis dans diverses situations de la vie.

## 6. Compétences sociales et civiques

### *Définition :*

Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique.

### *Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

A. La compétence sociale est liée au bien-être personnel et collectif qui exige de comprendre comment les individus peuvent s'assurer un état optimum de santé physique et mentale, y compris en tant que richesse pour soi et sa famille, ainsi que pour son environnement social immédiat, et de savoir comment un mode de vie sain peut y contribuer. Pour réussir une participation interpersonnelle et sociale, il est essentiel de comprendre les codes de conduite et les usages généralement acceptés dans différentes sociétés et divers environnements (par exemple, au travail). Il est également fondamental de connaître les notions fondamentales d'individu, de groupe, d'organisation du travail, d'égalité entre les hommes et les femmes et de non-discrimination, de société et de culture. Il importe de comprendre les dimensions multiculturelles et socio-économiques des sociétés européennes et la manière dont l'identité culturelle nationale interagit avec l'identité européenne.

Les aptitudes à la base de ces compétences comprennent l'aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à faire preuve de tolérance, à exprimer et comprendre des points de vue différents, à négocier en inspirant confiance et à susciter l'empathie. L'individu devrait être capable de gérer le stress et la frustration et de les exprimer de manière constructive, et aussi d'établir une distinction entre les sphères professionnelles et privées.

Les compétences sont fondées sur une attitude de collaboration, la confiance en soi et l'intégrité. Les individus devraient avoir de l'intérêt pour les développements socio-économiques et la communication interculturelle, et devraient valoriser la diversité et le

respect des autres, et être aussi prêts à la fois à vaincre les préjugés et à accepter des compromis.

B. Les compétences civiques ont pour fondement la connaissance des notions de démocratie, de justice, d'égalité, de citoyenneté et de droits civils, de leur formulation dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne et dans des déclarations internationales, et de leur mode d'application par diverses institutions aux niveaux local, régional, national, européen et international. Parmi ces compétences figurent la connaissance des phénomènes contemporains ainsi que des principaux événements et des principales tendances de l'histoire nationale, européenne et mondiale. En outre, une prise de conscience des buts, valeurs et orientations des mouvements sociaux et politiques devrait être favorisée. La connaissance du processus d'intégration européenne ainsi que des structures, des principaux objectifs et des valeurs de l'Union européenne est également essentielle, et il convient de sensibiliser les personnes à la diversité et aux identités culturelles en Europe.

Les aptitudes aux compétences civiques tiennent à l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres dans le domaine public, à faire preuve de solidarité et d'intérêt pour la recherche de solutions à des problèmes touchant une communauté locale ou élargie. Elles impliquent une réflexion critique et créative et la participation constructive à des activités locales ou de proximité, ainsi qu'à la prise de décision à tous les échelons, local, national et européen, par une participation aux élections notamment.

Une attitude positive repose sur le respect absolu des droits de l'homme, y compris du principe d'égalité comme base de la démocratie, sur l'appréciation et la compréhension des différences entre les systèmes de valeur des diverses religions ou de groupes ethniques. Il faut pour cela manifester un sentiment d'appartenance à une localité, un pays, à l'Union européenne, à l'Europe en général et au monde, ainsi que la volonté de participer à la prise de décision démocratique à tous les niveaux. Cela suppose en outre de témoigner d'un sens des responsabilités et de démontrer que l'on comprend et que l'on respecte les valeurs communes qui sont nécessaires à la cohésion d'une collectivité, comme le respect des principes démocratiques. Une participation constructive suppose aussi l'engagement dans des activités civiques, le soutien à la diversité et à la cohésion sociales et au développement durable, et une propension à respecter les valeurs et la vie privée des autres.

## 7. Esprit d'initiative et d'entreprise

### *Définition :*

L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout individu, non seulement dans sa vie de tous les jours, à la maison et en société, mais aussi sur son lieu de travail, puisqu'il est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et qu'il est en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance.

### *Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

Les connaissances nécessaires comprennent la capacité d'identifier les possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales, y compris les aspects de plus grande ampleur qui sont révélateurs du contexte dans lequel des personnes vivent et travaillent, comme une compréhension générale des mécanismes de l'économie, et des possibilités offertes à un employeur ou à une organisation et des enjeux que ceux-ci doivent relever. Les individus devraient être au fait de la position éthique des entreprises, et de la manière pour elles d'être une force du bien, par exemple en menant une activité de commerce équitable ou en étant une entreprise sociale.

Les aptitudes relèvent d'une gestion de projet anticipative (y compris, par exemple, l'habilité à la planification, à l'organisation, à la gestion, à la gestion de groupes et à la délégation, à l'analyse, à la communication, au compte rendu, à l'évaluation et au rapport), d'une représentation et d'une négociation efficaces et de la capacité à travailler isolément ou en collaboration dans des équipes. L'aptitude à identifier ses points forts et ses faiblesses, et à évaluer et à prendre des risques jugés utiles, est essentielle.

Une attitude d'entrepreneuriat se caractérise par une disposition à prendre des initiatives, à anticiper, à être indépendant et novateur dans la vie privée et en société, autant qu'au travail. Elle implique aussi motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs, qu'il s'agisse d'objectifs personnels, ou de buts collectifs, y compris au travail.

## 8. Sensibilité et expression culturelles

### *Définition :*

Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels.

### *Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence :*

La connaissance culturelle suppose d'avoir conscience du patrimoine culturel local, national et européen et de sa place dans le monde. Elle inclut une connaissance élémentaire des œuvres culturelles majeures, dont la culture populaire contemporaine. Il est essentiel de comprendre la diversité culturelle et linguistique en Europe et dans d'autres régions du monde, la nécessité de la préserver et l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours.

Les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation et de l'expression : l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles ainsi que l'expression personnelle au travers de différents médias grâce aux capacités individuelles innées. Il faut également avoir la capacité de comparer ses propres opinions et expressions créatrices à celles des autres et de repérer dans une activité culturelle des possibilités sociales et économiques et de les réaliser. L'expression culturelle est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans divers contextes professionnels.

Une compréhension approfondie de sa propre culture et un sentiment d'identité peuvent constituer la base d'une attitude respectueuse et ouverte envers la diversité des formes d'expression culturelle. Par une attitude positive, on entend également la créativité, la volonté de développer son sens esthétique par une pratique personnelle de l'expression artistique et par une participation à la vie culturelle.

## ANNEXE 2

### Cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie

Niveaux	Connaissances	Savoir faire	Compétences personnelles et professionnelles			
			1 Autonomie et Responsabilité	2 Capacité à apprendre	3 Compétence à communiquer et gérer des relations interpersonnelles	4 Compétence à l'exercice de l'activité professionnelle
<b>Niveau 1</b>	Avoir mémorisé les connaissances générales de base.	Utiliser des savoir-faire de base pour effectuer des tâches simples.	Accomplir des tâches au travail ou dans les études sous contrôle direct et savoir faire preuve d'efficacité personnelle dans des contextes simples et stables	Accepter des conseils sur le développement de son apprentissage.	Répondre à un message écrit et oral simple. Assumer son rôle social.	Prendre en compte les procédures dans la résolution des problèmes.
<b>Niveau 2</b>	Avoir retenu les connaissances générales propres à un champ. L'étendue des connaissances concernées est limitée à des faits et des idées principales	Utiliser des savoir-faire et des compétences clés pour accomplir des tâches où l'action est déterminée par des règles qui définissent des routines et des stratégies. Sélectionner et appliquer des méthodes, outils et matériaux de base.	Prendre des responsabilités limitées pour l'amélioration de la performance au travail, ou dans les études dans des contextes stables et simples et au sein d'un groupe familial et homogène.	Chercher des conseils pour le développement de son apprentissage.	Répondre à un message écrit et oral simple mais détaillé. S'adapter à des contextes sociaux différents.	Résoudre des problèmes en utilisant l'information fournie.

### ANNEXE 3

## GLOSSAIRE DES MOTS EMPLOYÉS

Par **qualifications** on entend les diplômes et certificats obtenus en formation initiale, les certificats reconnus obtenus en formation professionnelle continue, ainsi que les barèmes officiels de classement des personnels. Ce qui caractérise en particulier les qualifications, c'est qu'elles ne sont pas directement liées aux aptitudes et aux compétences professionnelles de l'actif concerné. Par exemple, deux enseignants du même grade et de même ancienneté, ayant donc la même qualification, peuvent avoir des compétences très différentes.

Par **compétences**, on entend les savoirs et savoir-faire mobilisables dans une situation concrète, que celle-ci soit professionnelle ou pas. Quelqu'un peu être compétent en réparation de voitures, en repassage, en animation de comités de quartier, au jeu d'échecs, etc. Notons que les discussions sont vives autour des différentes conceptions de la compétence.

Par **compétences professionnelles**, on entend les savoirs et savoir-faire mobilisables en situation professionnelle. Ceux-ci peuvent être de nature technique ou sociale, le plus souvent les deux étant combinées sous une forme ou une autre. Des compétences qui sont extra-professionnelles pour une personne peuvent être professionnelles pour une autre, des compétences acquises durant les loisirs peuvent servir plus tard dans une profession (le joueur d'échecs qui devient professeur d'échecs par exemple). Les *compétences professionnelles* mettent en œuvre des savoirs, des savoir faire et aussi des compétences sociales. Elles s'exercent dans des contextes particuliers.

Selon Leplat (1991), on peut donner quelques éléments qui permettent de caractériser *les dimensions des compétences* :

- elles sont *finalisées* : on est compétent pour une classe de tâches déterminées ;
- elles sont *opérationnelles* : il s'agit des connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action ;
- elles sont *appries*, soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité. Leur modalité d'acquisition a des effets sur leur structuration ;
- elles peuvent être aussi bien *explicites* que *tacites* (ce qui ne veut pas dire inconscientes) : le sujet n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'il met en

oeuvre dans son action. Les connaissances difficilement explicitables portent d'ailleurs souvent sur ce qui sert au contrôle de l'action, et non pas sur les procédures proprement dites. Vergnaud les appelle des « connaissances en actes » et leur donne une place fondamentale dans l'analyse des compétences.

Une limite possible des évaluations des compétences professionnelles est liée aux écarts, mis en évidence par les ergonomes, existant entre le *travail prescrit*, tel qu'il est défini par le bureau des méthodes d'une entreprise, et le *travail réel*, tel qu'il est mis en oeuvre par le travailleur à son poste de travail. La mesure des compétences professionnelles risque de porter d'avantage sur les compétences du travail prescrit que sur les compétences du travail réel.

Par **compétences sociales**, on entend les savoirs et savoir-faire mobilisables dans le domaine social et relationnel. Ce sont les compétences dont on a besoin pour vivre et s'intégrer dans la société, aussi bien au travail qu'en dehors du travail. Chaque personne, à défaut d'être un autiste intégral, dispose d'un certain registre de compétences sociales. Une personne peut en avoir dans un secteur de la vie sociale et ne pas en avoir dans un autre. Dans la vie professionnelle, certaines compétences sociales sont nécessaires, ceci en fonction du travail et du cadre général dans lequel celui s'exerce.

Par **compétences techniques** on entend les savoirs et savoir-faire mobilisés dans un domaine technique particulier, que ce soit dans le cadre professionnel ou en dehors de celui-ci (par exemple réparer une machine à laver, écrire un article de journal, animer une réunion, etc.).

La **validation des compétences professionnelles** est toute reconnaissance - certifiée et officielle de la part de l'Etat - de compétences professionnelles, quelle que soit la façon dont celles-ci ont été acquises (formation, expérience professionnelle, loisirs, activités associatives ou culturelles, etc.).

La **validation des acquis de l'expérience** (VAE) a été instaurée en France par la Loi de Modernisation Sociale du 17 janvier 2002. La VAE modifie en plusieurs points la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP) :

- Le nombre d'années d'expérience passe de 5 à 3 ans et s'étend à une expérience personnelle, associative ou syndicale, alors que la VAE ne prenait en compte que l'expérience professionnelle ;



- Les diplômes peuvent être élaborés par différents Ministères, contrairement à la procédure de la Loi de 1992, qui ne concernait que les Ministères de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports.

- La VAE élargit les possibilités de validation : tout ou une partie d'un titre, diplôme ou certification professionnelle peut être obtenu par la VAE. Elle reconnaît les compétences, l'expérience et le savoir acquis (voir ANNEXE 2 : entretien de validation des acquis)

La **valorisation des compétences professionnelles** est la mise en valeur de compétences professionnelles (peu importe comment celles-ci ont été acquises) sur le marché du travail, dans le cadre de la formation initiale ou continue ou dans le cadre d'une mesure d'insertion. La valorisation ne consiste pas en une certification, mais par exemple en un salaire adapté aux compétences, un accès à une formation ou à une mesure d'insertion.

La **valorisation des acquis scolaires partiels** est la mise en valeur d'acquis scolaires n'ayant pas débouché sur un diplôme reconnu. Elle peut se faire dans le cadre de la formation initiale ou continue ou dans le cadre d'une mesure d'insertion. Elle ne consiste pas en une certification, mais en un accès à une formation ou à une mesure d'insertion qui tient compte de ces acquis.

Le **bilan de compétences** est une procédure standardisée consistant à faire un relevé systématique des qualifications et des compétences professionnelles et sociales d'une personne.

Le **portefeuille de compétences** est un document évolutif qui reprend les compétences professionnelles et sociales déterminées par un bilan de compétences, mais pouvant évoluer en fonction des nouvelles expériences professionnelles ou de nouvelles formations suivies.

La validation ou la valorisation peuvent se faire **en amont**, c'est-à-dire avant l'entrée dans une fonction, une formation ou une mesure d'insertion. La validation ou la valorisation peuvent se faire **en aval**, c'est-à-dire après l'exercice d'une ou de plusieurs fonctions, après une formation ou une mesure d'insertion.

## ANNEXE 4

### Grilles des entretiens avec les responsables d'entreprise, les formateurs et les jeunes

&

### Tableaux de synthèses des informations recueillies

#### Entretiens avec les responsables d'entreprise (Grille d'encodage des données)

<b>A- Contextes</b>	
1- entreprise (nom et objet)	
2- type d'entreprise	
3- fonctions	
4- embauche de jeunes sans diplôme scolaire	
5- offre de formation interne	
6- demande de disponibilité aux jeunes	
<b>B- critères d'embauche</b>	
1- critères	
2- procédure de l'entretien	
3- durée de l'entretien	
4- renseignements souhaités	
5- types de contrats de travail	
<b>C- Compétences transversales</b>	
1- compétences pratiques	
2- langues et niveaux exigés (+ exemples)	
3- lire (+ exemples)	
4- écrire (+ exemples)	
5- calculer (+ exemples)	
6- ordinateur (+ exemples)	
7- travail réel avec PC	
8- Compétences sociales	

et personnelles	
<b>D- Expériences</b>	
1- expériences	
2- problèmes rencontrés	
3- compétences manquantes au jeune	
4- mesures prises par l'entreprise	
5- perspectives pour ces jeunes dans l'entreprise	
6- évolution du jeune dans l'entreprise	

**SYNTHESE DES ENTRETIENS AVEC LES RESPONSABLES D'ENTREPRISE**

<b>A-Contextes</b>				
	<b>Luxembourg</b>	<b>Bulgarie</b>	<b>Allemagne</b>	<b>France</b>
1- entreprise (nom et objet)	CACTUS (supermarchés), POLYGONE (entreprise de construction, de nettoyage...pour initier des demandeurs d'emploi), LUXAIR (compagnie d'aviation assurant aussi le "handling" passager et fret à l'aéroport), PEDUS SERVICE (entreprise de nettoyage et de sécurité)		1.Schreinerei 2.Gebäudereinigung 3.Rechtsanwaltsbüro 4.Friseurladen 5.Blumengeschäft	SOPCZ (couverture) GEIQ (Bâtiment) Bougnoteau (plomberie, chauffage, couverture) Fun Sport (magasin, sport) Royal Limoges Entreprise de porcelaine Cartonnage Thomas
2- type d'entreprise	Grandes entreprises:3 PME:1	Micro / jusqu'à 10 personnes/ - 4; moyenne - jusqu'à 50 personnes - 1;	1.-5. kleine mittelständische Betriebe	Coopérative Ouvrière Association loi 1901 PME
3- fonctions	Chef de personnel et responsable de la formation; chef du personnel; manager administration handling services; directeur administratif des ressources humaines	directeur	1.Schreinermeister 2.Inhaber/Geschäftsinhaber 3.Rechtsanwalt 4.Friseurmeisterin 5.Geschäftsleitung(Einzelhandel)	Responsable d'activité couverture Coordonnatrice permanente Directeur général Exploitante de magasin Responsable du personnel technique
4- embauche de jeunes sans diplôme scolaire	- Oui - Oui, à partir de 18 ans.	Oui - s'il apparent la nécessité d'un plus grand nombre d'ouvriers ; Non - je ne préfère pas:	1.-5. nein	Oui
5- offre de	- Oui, dans tout le pays.	La formation est interne, dans	Grundsätzlich setzen die	Oui voir loi ANI 2004

formation interne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui mais il s'agit d'une formation sociale au début et en fin d'embauche.</li> <li>- Oui, nous offrons une formation initiale et diverses formations liées à des tâches particulières.</li> </ul>	le travail, selon le type de l'activité à accomplir;	Betriebe voraus, dass die Jugendlichen bereit sind an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.	
6- demande de disponibilité aux jeunes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non</li> <li>- Oui, nous demandons une disponibilité afin de suivre les cours de la Chambre de Commerce et de la Chambre des Employés Privés.</li> </ul>	non	Hevorzuheben ist, dass bei den Betrieben 1-5 Die Motivation und damit das Interesse der Jugendlichen an erster Stelle stehen sollte.	Oui pour Royal Limoges, cartonnage Thomas Non pour les autres
<b>Commentaires:</b>	Luxembourg:	5: Dans un cas, l'intention est de motiver les jeunes à suivre des formations ne touchant pas directement leur travail.		
<b>Commentaires:</b>	Bulgarie:	5: Dans les petites entreprises les jeunes sans enseignement ne sont pas spécialement formés, plutôt il s'agit d'expliquer les tâches et les obligations ;  6: La réponse est pour les jeunes sans enseignement et qualifications ;		
<b>Commentaires:</b>	Allemagne:	4: Betriebe kennen die Jugendlichen ohne Schulabschluss durch verschiedene Praktika und begonnene Ausbildungen		
<b>Commentaires:</b>	France:	4: Certains secteurs professionnels (bâtiment, nettoyage, hôtellerie, restauration) embauchent des jeunes sans diplôme (sur seule motivation)  5: Accord national interprofessionnel qui prévoit un droit à la formation pour les salariés (plan de formation, parcours de professionnalisation, droit individuel à la formation, congé Individuel de formation)		

B-Critères d'embauche				
1- critères	Le jeune doit être ponctuel, fiable, motivé, propre, avoir le respect de la hiérarchie et le sens de la discipline. Avoir des références est un plus.	Il faut qu'il soit exact, qu'il accomplisse scrupuleusement les tâches, qu'il soit correct, travailleur, qu'il évite les conflits, qu'il ait des recommandations ;	1.Voraussetzung ist ein erster netter Eindruck(wegen der Kundschaft) 2.Hauptschulabschluss 3.Deutsche Sprache beherrschen 4.Ansprechendes Äußeres,guter Umgangston 5.Normales Benehmen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dynamique, sportif, souriant, convivial, motivation</li> <li>• Envoi, curiosité, volonté de s'intéresser au métier, courage</li> <li>• Valeurs communes fondamentales au métier</li> <li>• Connaissances techniques</li> </ul>
2- procédure de l'entretien	<p>- Nous demandons de remplir un formulaire et, en cas d'intérêt et de possibilité d'embauche, les jeunes sont appelés pour un entretien.</p> <p>- Entretien face à face: nous expliquons en quoi consiste le travail, étudions l'intérêt que lui porte le jeune et détaillons les obligations inhérentes à ce travail</p>	Entretien face à face, explication du type de travail, les obligations et le salaire;	<p>1.Ich mache dem Jugendlichen klar,dass diese Arbeit als Schreiner ein schwerer Job ist.Die Motivation steht an erster Stelle</p> <p>3.Kurzes Erstgespräch am Telefon.</p> <p>4.Im Gespräch die Bewerbungsunterlagen auswerten..</p> <p>5.Besonderheiten aus den Unterlagen der Bewerbung besprechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CV demandé, doivent se présenter seul (sans les parents)</li> <li>• Tester avant + entretien individuel</li> <li>• Séparer les parents des enfants : entretien individuel</li> <li>• Présentation de l'entreprise et du monde du travail</li> <li>• Présentation du plan de carrière</li> <li>• Comment ils perçoivent le monde de l'entreprise</li> <li>• Evaluation des compétences, fixe des objectifs communs avec le jeune, présente la fiche de mission et essaie d'évaluer le comportement du jeune</li> </ul>
3- durée de l'entretien	Environ 20 minutes	Environ 20 minutes;	Bei allen dauert das Gespräch ungefähr eine Stunde, ausgenommen das kurze telefonische Erstgespräch (3.)	De 15 à 45 minutes voire 4 heures

4- renseignements souhaités	Essentiellement la motivation par rapport à la société et au métier. Il est également important de savoir si le jeune a déjà travaillé et pourquoi il a quitté l'école. Pour certains métiers, l'état de santé est primordial.	L'expérience qu'il a, l'état civil, pourrait-il se charger d'un travail supplémentaire;	1.Sprache.Wie spricht die Person? 2.Ob Motivation für den Beruf vorhanden ist,ob schon in der Branche gearbeitet wurde,Wissen über den Beruf. 3.Lesen,schreiben,rechnen müssen sie können 4.Sprache 5.Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivations, disponibilité, perspective d'avenir, contact, envie de travailler</li> <li>• Formation initiale, expérience, proximité, données personnelles, professionnelles, comportementales</li> <li>• Etat civil, antécédent d'accident, santé</li> </ul>
5- types de contrats de travail	Généralement périodes d'essai débouchant sur un CDD ou un CDI et mesures d'insertion.	D'ordinaire le contrat de travail est à délai déterminé, il peut être prolongé au besoin;	1.Gesetz (Tarifvertrag) 2.Laut Richtlinien der Innung bzw. der Handwerkskammer 3.Gesetz 4.Gesetz und Richtlinien 5.Gesetz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Période d'essai 2 mois, contrat d'apprentissage</li> <li>• Période d'essai 3 mois avec intérim, CDI</li> <li>• Contrat de professionnalisation, qualification, CDD, CDI, 3 mois d'essai</li> </ul>
<b>Commentaires:</b>	Luxembourg:	<p>1: Pour certaines entreprises, la mobilité et l'acceptation d'horaires irréguliers est indispensable, ainsi que le fait d'avoir une voiture, un permis de conduire, de parler l'allemand ou le français, d'être capable de lire et d'écrire et de ne pas avoir de problèmes avec la police.</p> <p>2: Une entreprise observe que, durant les deux dernières années, presque tous les jeunes venaient de sociétés d'intérim. Pour une autre, il existe un cas non classique émanant d'une demande bien précise dans les journaux. Il y a, alors, une présélection sur la base des réponses et le responsable de chantier aura le choix entre 3 candidats.</p> <p>4: Une entreprise fait remarquer que certains jeunes, envoyés par l'Administration de l'Emploi, ne désirent qu'une signature prouvant qu'ils se sont présentés et insiste sur les questions liées à la drogue, cette entreprise ayant eu de très mauvaises expériences avec des jeunes sous l'emprise de la drogue.</p>		

<b>Commentaires:</b>	Bulgarie:	<p>1: Dans les petites communautés les gens se connaissent et le manque de qualités ou la mauvaise réputation peuvent s'avérer comme obstacle pour l'embauche.</p> <p>2: Tous les interviewés préfèrent un entretien face à face avec le candidat à l'emploi;</p> <p>4: L'objectif est de juger si le candidat pourrait bien faire ce type d'activité;</p> <p>5: Dans les entreprises rurales il y a des ouvriers sans enseignement. C'est l'expérience qui est essentielle.</p>
<b>Commentaires:</b>	Allemagne:	<p>1: Zu1) Zum Beispiel kann ein skinhead nicht zu DR..... oder ins Altenheim ohne Arbeitskleidung</p> <p>2: Es lässt sich keine Einheitlichkeit der Vorgehensweise feststellen. Die Frage nach der Motivation wird zweimal gestellt und die Bewerbungsunterlagen in drei Fällen gesichtet.</p> <p>3: Gesetzlich festgelegt</p>
<b>Commentaires:</b>	France:	/

C- Compétences transversales				
1- compétences pratiques	Compétences en fonction du poste: connaissance du produit, expérience dans le domaine proposé, maintenance des machines, manipulation des produits...	Assiduité, responsabilité, exactitude, politesse, motivation. Il doit bien manier sans abîmer les machines et les ustensiles avec lesquels il travaille ;	<p>1.Reproduktion(das einmal gesagte immer wieder zu wiederholen und genau so zu machen)</p> <p>Motivation (Er/sie muss das wollen),Grundvoraussetzung von allem.</p> <p>2.Handwerkliche Begabung, sportlich</p> <p>3.-</p> <p>4.-5. handwerkliche Begabung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assez vif d'esprit car polyvalence des postes, rapidité d'adaptation</li> <li>• Autonomie dans les tâches</li> <li>• Analyse du besoin, aller chercher le produit, adapter son profil, accrocher dans la discussion</li> <li>• Volonté de servir dans l'entreprise</li> <li>• Compétences morales, relationnelles</li> <li>• Raisonnement</li> <li>• Anticipation</li> </ul>



				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagination</li> <li>• Etre malin</li> <li>• Adaptabilité</li> <li>• Relationnel client</li> <li>• Rigueur</li> <li>• Goût de l'effort</li> </ul>
2- langues et niveaux exigés (+ exemples)	Français ou luxembourgeois (langue utilisée dans la vie courante )	bulgare,	1.-5. Deutsch	Français Anglais (magasin de porcelaine)
3- lire (+ exemples)	Non mais il est demandé de savoir reconnaître des choses indispensables telles que l'indication d'une sortie de secours. Pour un poste de magasinier, la maîtrise de la lecture est obligatoire.	N'est pas obligatoire pour le bâtiment et l'agriculture; Pour un magasin ou petite entreprise - oui ;	Ja	Oui
4- écrire (+ exemples)	D'une manière générale, non mais cela dépend des postes où, pour certains, il est nécessaire de pouvoir écrire des observations simples (livraison incomplète, palette endommagée...)	N'est pas obligatoire pour le bâtiment et l'agriculture; Pour un magasin ou petite entreprise - oui ;	Ja	Oui
5- calculer (+ exemples)	Non	N'est pas obligatoire pour le bâtiment et l'agriculture; Pour un magasin ou petite entreprise - oui ;	1-5 ja	Oui
6- ordinateur (+ exemples)	Non	non	1.nein 2.nein 3.ja 4.-5. nein	Oui Non (bâtiment)

7- travail réel avec PC	Non	non	3. ja, alle anderen nein	Non Oui (magasin de porcelaine)
8- Compétences sociales et personnelles	Honnêteté, avoir une bonne attitude au travail, le sens de l'esprit d'équipe et respecter la discipline.	Ne pas voler, travailler pour la bonne renommée de l'entreprise, observer les règlements, bonne orientation;	1.Pünktlichkeit,miteinander arbeiten,Zuverlässigkeit 2.Gute Umgangsformen mit Kollegen und besonders Kunden 3.Toleranz und Teamfähigkeit, Höflichkeit, Zuverlässigkeit (Schweigepflicht), Ausdauer, Sorgfalt, Konfliktfähigkeit, 4.-5.Gutes Benehmen,Freundlichkeit,guter Umgangston,auch am Telefon,Einfühlen in die Kunden	Convivial, habile manuellement Disponibilité S'intéresser au client, Intégration dans l'équipe Sociable Honnête Ouvert Adaptable Sourire, imagitatif Rigueur, goût à l'effort
<b>Commentaires:</b>	Luxembourg:	<p>2: Une entreprise demande allemand ou français lu et écrit</p> <p>3: Une entreprise exige un bon niveau de lecture pour les informations, les notes de service, les plans de travail...</p> <p>4: Une entreprise exige de savoir écrire étant donné qu'il faut, chaque jour, remplir une fiche de travail, des fiches signalétiques, etc...</p> <p>5: Pour certains postes, comme magasiniers, il est demandé de savoir compter jusqu'à 50 et, pour d'autres postes plus "pointus", il est nécessaire de vérifier la quantité d'un envoi.</p> <p>6: Une entreprise estime qu'il s'agit là d'un avantage.</p> <p>7: Une entreprise répond par l'affirmative, estimant que ce travail permet des postes avec des possibilités d'évolution.</p>		
<b>Commentaires:</b>	Bulgarie:	2: La question est difficilement comprise, la langue officielle étant le bulgare;		

		<p>3: Pour pouvoir accomplir les obligations, lire les instructions ou, on besoin recevoir ou rendre le courrier en l'absence de l'employeur;</p> <p>4: Dans le bâtiment ces ouvriers secondant le travail des bâtisseurs portent les matériaux, effectuent du travail de soutien. Dans l'agriculture ils sont embauchés pour la récolte de fruits et de légumes, la culture de tabac, le triage de la production etc. ;</p> <p>5: Pour travailler dans le champ, savoir calculer n'est pas obligatoire. Pour le magasin - on ne peut pas vendre la marchandise sans calculer.</p> <p>6: Le type de travail n'exige pas la connaissance de l'ordinateur.</p> <p>7: Le type de travail n'exige pas la connaissance de l'ordinateur;</p> <p>8: Tout travail demande des exigences spécifiques, mais la plupart préfèrent des compétences personnelles;</p>
<b>Commentaires:</b>	Allemagne:	1: Besonders hervorzuheben sind die Reproduktion und die Motivation.
<b>Commentaires:</b>	France:	/

#### D- Expériences

1- expériences	Nous notons un manque d'intérêt des jeunes quant à la société, ses produits, ses horaires, un mauvais niveau en français et en luxembourgeois, d'où une mauvaise expression orale.	Je n'ai pas fait d'expériences, les jeunes ont été embauchés à délai, pour un travail concret - la récolte, le nettoyage d'un chantier, le remplacement d'un ouvrier malade, le nettoyage des bureaux;	<p>1.Unzuverlässigkeit</p> <p>2.Die Prüfung wurde nicht bestanden,Lücken in Mathematik und Chemie</p> <p>3.Große Lücken bei den Deutschkenntnissen und in Mathematik.</p> <p>4.Keine Chance hier ohne Abschluss</p> <p>5.Selbst mit Hauptschulabschluss</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suite à 1 ou plusieurs stages et embauche</li> <li>• CAP, BP puis embauche</li> <li>• Mise en situation, formation au métier</li> <li>• Embauche en contrat à durée indéterminée</li> </ul>
----------------	--	--	---	--

			sind die Lücken in Deutsch und Mathematik sehr groß	
2- problèmes rencontrés	Le système scolaire est inadéquat. Il y a des problèmes de drogue et d'alcool, un manque de motivation, trop d'absences.	Manqué de compétences pour accomplir des activités spécifiques;	1.Schlechter Umgangston mit den Kunden 2.Keine Regelmäßigkeit der Schulbesuche bzw.Unpünktlichkeit 3.Unselbständigkeit, Unpünktlichkeit, keine Motivation 4.Kein normales Benehmen 5.Auffälligkeiten schon am Telefon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes de ponctualité</li> <li>• Comptabilité</li> <li>• Gestion du stress</li> <li>• Rangement du poste de travail</li> <li>• Paresse, manque de sommeil</li> <li>• Cigarette</li> <li>• Absence de motivation</li> <li>• Problèmes familiaux, comportementaux</li> <li>• Absentéisme</li> <li>• Mobile, motivation</li> <li>• Fausse perception des tâches à effectuer</li> <li>• Problèmes de capacité (limites)</li> </ul>
3- compétences manquantes au jeune	L'intérêt, l'endurance, le manque de savoir-faire et de "savoir-être", les compétences linguistiques faibles.	Connaissances exigées pour le domaine. C'est ta tâche pour la journée, par contre ils ne sont pas capables de prendre une décision et de juger la situation du travail. ;	1.Benehmen 2.Normale Umgangsformen fehlen 3.-5. Benehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation</li> <li>• Manque de qualification, de motivation</li> <li>• Rigueur (régularité)</li> <li>• Problèmes d'éducation</li> </ul>
4- mesures prises par l'entreprise	Mise en place d'obligations (venir travailler chaque jour, blâme en cas de problème, rappel du règlement intérieur... ). Formation sociale et formation technique. Formations spécifiques pour certains secteurs. Cours de langue, d'organisation,	Explication si possible plus détaillée du type de travail;	1.-5. wurde nicht abgefragt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation interne</li> <li>• Mise à pied</li> <li>• Remontrances</li> <li>• Répétition des tâches</li> <li>• Faire fiches de poste, cahier des charges</li> <li>• Qualité du tutorat</li> </ul>

	d'informatique. Journées d'information.			
5- perspectives pour ces jeunes dans l'entreprise	D'une manière générale, possibilités d'avancement pour des personnes très motivées.	S'ils arrivent à bien exécuter les tâches, ils pourront être embauchés;	1.-5. mittelmäßig bis gut bei Einsatz	Contrat d'apprentissage contrat à durée déterminée en contrat à durée indéterminée
6- évolution du jeune dans l'entreprise	Variable selon l'entreprise. D'une manière globale, passage d'un CDD avec période d'essai à un CDI, mais aussi CDD sans période d'essai ou 3 mois d'essai et passage en CDI.	Sans enseignement il ne peut pas évaluer; s'il est un bon manoeuvre il restera.	Wurde nicht abgefragt	Possibilité d'embauche Progression tout au long de la vie Essai d'amener le jeune le plus loin possible
<b>Commentaires:</b>	Luxembourg:	<p>1: Une entreprise est particulièrement enthousiaste. Elle note la hausse du niveau des compétences des jeunes, la grande multi-culturalité et aucun problème de racisme.</p> <p>3: Comme le note une entreprise: "Avec de la bonne volonté, on peut tout apprendre".</p> <p>4: Une entreprise propose un module "compréhension du client" adapté aux exigences professionnelles et des notions de comportement dans le secteur commercial.</p> <p>5: Selon l'entreprise, contact avec un réseau important de patrons et stages externes payés par l'entreprise pour aider à trouver un emploi définitif ou réelles possibilités. Une entreprise fait savoir que certains jeunes arrivent au niveau de middle-management avec environ 200 salariés sous leur responsabilité. Cette même entreprise prend en compte les possibilités de l'autodidacte.</p> <p>6: Une baisse des compétences est signifiée, ainsi que le problème de jeunes "de moins en moins jeunes" et de la forte progression des jeunes femmes arrêtant leur apprentissage pour cause de grossesse.</p>		
<b>Commentaires:</b>	Bulgarie:	<p>1: Dans les petites entreprises une attention spéciale n'est pas prêtée à la formation. Il n'y a pas non plus de stimulation de la part de l'Etat.;</p> <p>2: Les tâches et les obligations à accomplir doivent être claires et précises, leur travail doit être dirigé par un ouvrier compétent;</p>		

		<p>3: Ils n'utilisent pas;</p> <p>6: La majorité des employeurs ne voient pas de perspective, néanmoins ils sont prêts à soutenir le désir de l'ouvrier d'obtenir son enseignement ;</p>
<b>Commentaires:</b>	Allemagne:	<p>1: Schwächen in den elementaren Kenntnissen, die führt dann auch zum Nichtbestehen der Prüfung. Kaum Chancen ohne einen Abschluss, selbst mit Abschluss unzureichende Kenntnisse.</p> <p>Lücken in den Fächern Deutsch ,Mathematik, aber auch in den Naturwissenschaften. Kreativität und Phantasie kommen absolut zu kurz.</p>
<b>Commentaires:</b>	France:	/

Leonardo « Nouveau système de certification transparent pour les jeunes sans qualification »

**Entretiens avec les formateurs (Grille d'encodage des données)**

<b>A- Contextes</b>	
<b>1- Institutions</b>	
<b>2- Fonctions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Enseignant</li> <li>➤ Maître d'atelier</li> <li>➤ Orienteur</li> <li>➤ Educateur gradué</li> <li>➤ Psychologue</li> <li>➤ Autre :</li> </ul>	
<b>3- Disciplines, contenus</b>	
<b>4- Type d'apprenants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Jeunes (âge)</li> <li>➤ Adultes (contexte)</li> </ul>	
<b>5- Difficultés des apprenants</b>	
<b>6- Ressources des apprenants</b>	
<b>7- Aspects communs à tous les formateurs</b>	
<b>B- Objectifs de la formation</b>	
<b>1- Objectifs définis + forme</b>	
<b>2- Objectifs communiqués aux apprenants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oui</li> <li>➤ Non</li> </ul>	
<b>3- Quand</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avant</li> <li>➤ Pendant</li> <li>➤ Au moment de l'évaluation/certification</li> </ul>	
<b>4- Forme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oralement</li> <li>➤ Grille</li> <li>➤ Bulletin</li> <li>➤ Texte</li> <li>➤ Autre :</li> </ul>	

<p><b>Qui les as définis ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ministère de l'emploi</li> <li>➤ Ministère du travail</li> <li>➤ Equipe d'enseignants</li> <li>➤ Vous seul</li> <li>➤ Avec les apprenants</li> <li>➤ Autre :</li> </ul> <p><b>Sur quelle base ?</b></p>	
<b>C- Méthodes et outils</b>	
<p><b>1- méthodes pédagogiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ exercices</li> <li>➤ supports</li> <li>➤ démarches</li> <li>➤ mises en situation fictives</li> <li>➤ situations de vie réelle</li> <li>➤ autre :</li> </ul>	
<p><b>2- outils d'évaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ grilles</li> <li>➤ référentiels</li> <li>➤ activités</li> <li>➤ entretiens</li> <li>➤ dialogue</li> <li>➤ autre :</li> </ul>	
<p><b>3- outils de certification</b></p>	
<p><b>4- satisfaction + indicateurs</b></p>	
<p><b>5- mode d'utilisation des outils</b></p>	
<p><b>6- difficultés lors de l'utilisation</b></p>	
<p><b>7- besoins</b></p>	



<b>D- Compétences prioritaires</b>	
<b>Compétences professionnelles pratiques et transversales</b>	
<b>Compétences sociales et relationnelles</b>	
<b>Compétences Personnelles</b>	
<b>Compétences de "culture générale"</b>	
<b>Ecart par rapport aux représentations des jeunes</b>	

Projet Leonardo "Nouvelle certification"

**SYNTHESE des entretiens avec les formateurs des 4 pays**

A - CONTEXTES					
ITEMS	BULGARIE	ALLEMAGNE	BELGIQUE	FRANCE	COMMENTAIRES
1- Institutions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecole professionnelle</li> <li>- Centre de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atelier automobile</li> <li>- Entreprise artisanale</li> <li>- Atelier de jeunesse « Réformateur »/ orientateur social/professionnel</li> <li>- Maître d'atelier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centre d'éducation et de formation en alternance</li> <li>- Centre national de formation professionnelle continue</li> <li>- MIREC (association)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministère de l'Education Nationale</li> <li>- Centre de formation</li> <li>- AFIL</li> <li>- FCMB</li> </ul>	Cible commune : formation continue et professionnelle en alternance
2- Fonctions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignants, éducateurs diplômés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 maîtres d'ateliers et propriétaires</li> <li>- Educateur diplômé (pédagogue social)</li> <li>- 1 professeur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formatrice de formation générale</li> <li>- 1 maître d'atelier</li> <li>- 1 professeur</li> <li>- 1 coordinateur de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formateurs</li> </ul>	Formateurs
3- Disciplines, contenus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplines spécialisées</li> <li>- Economie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laquage automobile</li> <li>- Règlements CAP</li> <li>- TRE</li> <li>- Allemand/maths</li> <li>- Pratique + théorie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignement généraux de base</li> <li>- Ouverture socio-culturelle</li> <li>- Carrelage, maçonnerie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maçonnerie, carrelage</li> <li>- TRE</li> <li>- Taille de pierres</li> <li>- Législation</li> </ul>	Enseignements professionnels et généraux

	(technique appliquée)	professionnelle	- Langues, calcul	- Histoire-géographie	
4- Type d'apprenants	- Jeunes et adultes	- Jeunes	- Jeunes et adultes	- Jeunes et adultes	Mixte
<b>Items</b>	<b>Bulgarie</b>	<b>Allemagne</b>	<b>Belgique</b>	<b>France</b>	<b>Commentaires</b>
5- Difficultés des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mauvais équipements</li> <li>- Accès difficile aux livres</li> <li>- Possibilités limitées d'évolution professionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obéissance</li> <li>- Théorie et bonnes manières</li> <li>- Régularité</li> <li>- Fiabilité</li> <li>- Ponctualité</li> <li>- Manque d'intérêt et de motivation</li> <li>- Refus du travail en équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage</li> <li>- Théorie</li> <li>- Gestion du temps</li> <li>- Discipline</li> <li>- Comportement</li> <li>- Langues</li> <li>- Aucune résistance à la frustration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentration</li> <li>- Pas de projet professionnel</li> <li>- Enseignement général</li> <li>- Problèmes linguistiques</li> <li>- Problèmes comportementaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>D'ordre économique</li> <li>D'ordre social et éducatif</li> <li>Comporte-mental Cognitif, (illettrisme)</li> </ul>
6- Ressources des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Littérature pédagogique et spécialisée</li> <li>- Enseignements</li> <li>- Bourse d'étude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indemnités</li> <li>- Aide sociale</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salaires</li> <li>- Indemnités</li> <li>- Famille</li> <li>- Tuteur</li> <li>- Formateurs</li> <li>- Educateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>D'ordre financier</li> <li>D'ordre social</li> <li>D'ordre pédagogique</li> </ul>
7- Aspects communs à tous les formateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liés aux objectifs de l'établissement scolaire et à l'évolution professionnelle des apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montrer des perspectives, éduquer, développer des capacités propres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail d'équipe mais pas dans les ateliers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours nationaux</li> <li>- Reconstruire l'image de soi</li> <li>- Respect des consignes</li> <li>- Equipe disponible</li> <li>- Etre tolérant, écoute, formé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donner une image positive</li> </ul>

				- Accès à l'autonomie	
--	--	--	--	-----------------------	--

B- OBJECTIFS DE LA FORMATION					
Items	Bulgarie	Allemagne	Belgique	France	Commentaires
1- Objectifs définis + forme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programme</li> <li>- Instructions officielles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programme (livrets verts + référentiel officiel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Référentiels</li> <li>- Contrats d'objectifs</li> </ul>	Programme (documents officiels)
2- Objectifs communiqués aux apprenants	Oui	Oui	Oui	Oui	oui
3- Quand ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant la formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant la formation (en cours de formation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant la formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant la formation</li> <li>- Pendant la formation</li> <li>- A la fin de la formation</li> </ul>	Avant la formation
4- Forme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralement + brochures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralement + écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralement + grilles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrit + oral</li> </ul>	
5- Qui les a définis ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministère de l'Education pour l'Agence Nationale de Formation et de Qualification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chambre de commerce</li> <li>- Enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formateurs</li> <li>- Coordonnateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etat (MEN)</li> <li>- Région</li> <li>- DRTEFP (Ministère du Travail)</li> </ul>	Définis par les ministères Adaptés à la demande des prescripteurs et des entreprises Cahier des charges

Sur quelle base ?					
C- METHODES ET OUTILS					
Items	Bulgarie	Allemagne	Belgique	France	Commentaires
1- Méthodes pédagogiques	- Toutes	- Toutes	- Partir de la vie réelle - Toutes	- Toutes	Toutes
2- Outils d'évaluation	- Tous	- Tous	- Tous	- Tous (évaluations de stage)	
3- Outils de certification	- Examen théorie + pratique	- Examen + dossier	- Dossier + jury (en cours de formation)	- Examens - Dossier - Attestation de stage	Examen
4- Satisfaction + indicateurs	non	- Oui	oui	- Oui	
5- Mode d'utilisation des outils	- Cours - Mises en situation - Stages	- Echanges permanents - Lettres de recommandation	- Jury - Echanges avec les acteurs	tous	tous
6 - Difficultés lors de l'utilisation	Cela dépend des pré-acquis du jeune Motivation Assiduité	Manque d'adaptation	Adaptation des grilles d'évaluation au public et aux besoins	Inadaptation des outils au public	
7 - Besoins	Pas de technologie	Améliorer les conditions d'apprentissage	Livret du stagiaire incluant des évaluations	Beaucoup plus de temps	

permanentes

**D- COMPETENCES PRIORITAIRES**

Items	Bulgarie	Allemagne	Belgique	France	Commentaires
1- Compétences professionnelles pratiques et transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 ans d'expérience dans la formation professionnelle des jeunes</li> <li>- ponctualité</li> <li>- responsabilité</li> <li>- savoir travailler en équipe</li> <li>- efficacité</li> <li>- assiduité</li> <li>- respect du cadre</li> <li>- qualités professionnelles</li> <li>- désir de progresser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêts</li> <li>- Ponctualité</li> <li>- Hygiène</li> <li>- Travail en équipe</li> <li>- Savoir-faire technique et manuel</li> <li>- Savoir communiquer</li> <li>- Politesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomie</li> <li>- Respect</li> <li>- Ponctualité</li> <li>- Travail en équipe</li> <li>- Savoir-faire professionnel</li> <li>- Respect des consignes</li> <li>- Anticiper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailler collectivement</li> <li>- Comprendre et respecter des consignes</li> <li>- Sens de l'observation</li> <li>- Sens de la discrétion</li> <li>- Sens du dépassement personnel</li> <li>- Rigueur morale/ professionnelle</li> <li>- Ponctualité</li> <li>- Honnêteté</li> <li>- Esprit d'initiative</li> <li>- Respect d'autrui et du travail d'autrui</li> <li>- Habileté</li> <li>- Travail en équipe</li> <li>- Bonne mentalité</li> </ul>	Savoir Savoir faire Savoir etre

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dynamique</li> <li>- Responsable</li> <li>- Efficacité</li> <li>- Assiduité</li> </ul>	
Items	Bulgarie	Allemagne	Belgique	France	Commentaires
2- Compétences sociales et relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilité</li> <li>- Objectivité</li> <li>- Exactitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sincérité, ponctualité</li> <li>- Etre gentil et honnête</li> <li>- Respect l'un pour l'autre, travailler en communauté</li> <li>- Etre social avec des collègues et des formateurs</li> <li>- Etre fiable et ouvert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect</li> <li>- Esprit de groupe</li> <li>- Esprit positif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect du cadre et de la hiérarchie</li> <li>- Esprit d'équipe</li> <li>- Adaptabilité</li> <li>- Civilité</li> <li>- Citoyenneté</li> <li>- Sociable</li> <li>- Tolérance</li> <li>- Travailler en groupe</li> <li>- Politesse</li> <li>- Propreté</li> </ul>	
3- Compétences personnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir-faire</li> <li>- Savoir écouter</li> <li>- Avoir de l'ambition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'intéresser au travail, être sympathique</li> <li>- Travailler en indépendant et avoir le talent de l'organisation</li> <li>- Respect</li> <li>- Etre capable de régler les conflits,</li> <li>- persévérance</li> <li>- Travailler en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonne image de soi</li> <li>- Confiance en soi, en ses capacités</li> <li>- Motivation, envie d'apprendre</li> <li>- Développer la capacité d'anticiper</li> <li>- Positiver</li> <li>- Anticiper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation</li> <li>- Intérêt</li> <li>- Investissement</li> <li>- Prendre des initiatives</li> <li>- Autonomie</li> <li>- Confiance en soi</li> </ul>	

		indépendant			
4- Compétences de « culture générale »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance dans la matière enseignée et dans les autres matières</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosité culturelle, sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs de base</li> <li>- Mathématiques</li> <li>- Français</li> <li>- Lecture du plan</li> </ul>	
5- Écart par rapport aux représentations des jeunes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selon la personnalité des apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui par rapport à leur culture et à leur vécu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non</li> </ul>	



## Entretiens avec les jeunes (Grille d'encodage des données)

<b>0- Données démographiques</b>	
0.1 Ages	
0.2 Genres	
0.3 Professions des pères	
0.3 Professions des mères	
<b>1- Perception de la situation actuelle</b>	
<b>a) Parcours scolaire et entrée en formation</b>	
1.1 Type de stage d'insertion ou de formation professionnelle	
1.2 A quitté l'école depuis ...	
-> Causes de départ de l'école	
1.3 Activités avant le stage ou la formation	
<b>b) Démarches de recherche d'emploi</b>	
1.4 Recherche d'emploi ?	
-> Type d'emploi recherché	
1.5 Difficultés rencontrées	
1.6 Aides rencontrées	
-> Aides possibles	
<b>2- Projets d'avenir</b>	
2.1 Projets d'avenir	
2.2 Domaines de formation préférés	
2.3 Souhaits si pas de travail/emploi/métier	
2.4 Choix d'un nouveau travail/emploi/métier	
-> Causes de ce choix	

-> Démarches de mise en œuvre de ce choix	
-> Aides : Qui ? Comment ?	
<b>3- Représentation du travail</b>	
3.1 Sens du travail	
3.2 Avantages du travail	
Représentations des termes <i>travail/métier/profession/emploi</i>	
Exemples de <i>travail</i>	
Exemples de <i>métier</i>	
Exemples de <i>profession</i>	
Exemples d' <i>emploi</i>	
<b>4- Compétences attendues par les employeurs</b>	
4.1 Professionnel compétent	
4.2 Compétences d'un professionnel	
<b>Explicitation des représentations à l'égard du travail et des attentes des employeurs</b>	
Capacités globales à se représenter les compétences indispensables à un métier	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes - avec qui - difficultés - satisfactions	
<b>Explicitation des sentiments d'efficacité personnelle</b>	
Capacités à réussir dans le métier choisi	

Type d'appuis souhaités	
<b>5- Obstacles</b>	
5.1 Difficultés actuelles dans le domaine professionnel	
5.2 Difficultés dans la formation scolaire/professionnelle	
-> causes	
-> attitudes de réponse	
5.3 Moyens d'atteindre ses objectifs professionnels	
<b>6- Besoin et soutiens spécifiques</b>	
6.1 Souhaités	
6.2 Formations complémentaires	

## Synthèse des entretiens avec les jeunes des 4 pays

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
0. DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES		
0.1 Ages	<p><b>Portugal</b> 8 interviewed. Age:17-22 (M = 19,1 years old)</p> <p><b>France / Limoges</b> 14 interviewed. Age: 16-23 (M = 19,6 years old)</p> <p><b>France / INETOP</b> 20 interviewed. Age: 18-23 (M = 21,6 years old)</p> <p><b>Bulgarie /</b> 11 interviewed. Age: 18-21 years old</p>	<p><b>Portugal</b> The interviewed are all young people who left school, most of them without completing the compulsory education. In general, the answers during the interviews were very short and were given without much thought. The interviewed didn't feel the need to explain or elaborate their ideas. Many of the questions were considered difficult and some of the interviewed referred they had never thought about some of the topics explored (their non-verbal behaviour showed confusion and indecision).</p> <p><b>France / Limoges</b> 14 jeunes sortis du système scolaire obligatoire (16 ans en France) Leur âge les rend éligible au titre de la formation continue avec financement possible et au contrat en alternance (apprentissage, professionnalisation, contrat d'avenir) le taux de chômage des filles sans qualification est plus élevé que le taux du chômage des garçons (cf moyenne nationale) Ces jeunes sont issus de milieux défavorisés. Ils ont un faible niveau de qualification.</p>

0.2 Genres	<p><b>Portugal</b>  3 Féminin + 5  Masculin</p> <p><b>France / Limoges</b>  8 Féminin + 6  Masculin</p> <p><b>France / INETOP</b>  8 Féminin + 9  Masculin</p> <p><b>Bulgarie /</b>  6 Féminin + 5  Masculin</p>	
------------	--	--

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
0. DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES		
0.3 Professions des pères	<p><b>Portugal</b> Factory workers, construction workers (3), waitress, gardener, unemployed, no father.</p> <p><b>France / Limoges</b> Retraité (1), décédé (1), ouvriers (7 - boucher, poseur de moquette, conducteur, maçon, enfourneurs de porcelaine (2), mégisseur), fonctionnaire (1), agriculteur (1).</p> <p><b>France / INETOP</b> Ne le connaît pas, éboueur, opticien, Kiné, commerce, maçon ferrailleur, pré- retraité, pilote retraité, cuisinier, agent de sécurité, peintre automobile, agent du patrimoine, chauffeur de livraison (à Madagascar), au chômage.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Ouvrier (3), chômeur (2), conducteur (2), agriculteur (4)</p>	In general, the parents' professions show that the interviewed come from ill-favoured contexts.
0.4 Professions des mères	<p><b>Portugal</b> At home (2), cleaning lady (3), factory worker (2), waitress.</p> <p><b>France / Limoges</b> Formatrice en fleurs (1), mère au foyer (4), aide-soignante (1),</p>	In general, the parents' professions show that the interviewed come from ill-favoured contexts.

	<p>déléguée à la tutelle (1), cuisinière foyer jeunes travailleurs (1), femmes de ménages (2), sans profession (2).</p> <p><b>France / INETOP</b> Travail de bureau, secrétaire (2), mère de famille nombreuse (3), SP (2), institutrice, Kiné, femme de ménage, sans (5), agent de cantine puis aide de laboratoire, vendeuse en boulangerie.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Ouvrière (1), chômeuse (3), agriculteur (3), menagerie (4).</p>	
<b>ITEMS</b>	<b>DONNEES BRUTES</b>	<b>INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES</b>
<b>1. PERCEPTION DE LA SITUATION ACTUELLE</b>		
(a) Parcours scolaire et entrée en formation		
1.1 Type de stage d'insertion ou de formation professionnelle	<p><b>Portugal</b> They are all working.</p> <p><b>France / Limoges</b> CAP Cuisine (3), Action d'insertion et de professionnalisation (9).</p> <p><b>France / INETOP</b> Plate-forme de mobilisation (4), plate-forme de pré-qualification au métier d'auxiliaire sanitaire et social, plate forme de pré qualification, stage de pré-qualification commerce, stage de pré-qualification aux métiers de la vente, POPI (Parcours d'orientation professionnel individuel) (3), contrat de professionnalisation (6), contrat de préqualification.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p style="text-align: center;">All the Portuguese interviewed are working. The interviewed from Limoges and Vanushka are studying.</p> <p style="text-align: center;"><b>France / Limoges</b> Niveau: infra V pour les 14 jeunes</p>

	<p><b>Bulgarie /</b> Cours de qualification.</p>	
<p>1.2 A quitté l'école depuis ...</p>	<p><b>Portugal</b> 1 year (2), 2 years (2), 4 years (2), 5 years (2).</p> <p><b>France / Limoges</b> 2 mois (1), 3 mois (1), 6 mois (1), 9 mois (1), moins de 1 an (1), 1 an (2), 2 ans (4), 4 ans (1), 4 ans et demi (1)</p> <p><b>France / INETOP</b> La fin de 3° (n'a pas le BEPC), 3 ans (était en 1ere électrotechnique), 2 ans <math>\frac{1}{2}</math>, 2002 BEP secrétariat (niveau initial: 3° d'insertion), 4 ans à l'issue d'une classe de seconde (n'a pas de diplôme), 2 ans après un BEP comptabilité, 1 an en cours de 1ere année de BTS Commerce en alternance (MUC), 1 an à l'issue d'une licence d'Anglais, 2 ans avec un niveau Bac, 2 ans pour raisons de santé, 1 an après formation en alternance vente et réparation cycles, jusqu'à 19 ans, la fin de son CAP, la classe de 3° (4), CAP (mais a échoué).</p> <p><b>Bulgarie</b> de 5 à 8 ans</p>	<p><b>France / Limoges</b> Ils sont très éloignés du système scolaire et en rupture d'orientation Le système français d'aide à l'insertion professionnelle favorise largement les individus dans les périodes transitoires [stages rémunérés, _euché_s si non _eucher, prise en charge par les structures d'accueil (mission locale, permanence d'accueil, d'information et d'orientation)]. - possibilité de prise en charge des « décrocheurs » par la mission générale d'insertion.</p>



ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
1. PERCEPTION DE LA SITUATION ACTUELLE		
(a) Parcours scolaire et entrée en formation		
... Causes de départ de l'école	<p><b>Portugal</b> Financial problems (6), didn't like to study (3), wanted to work, bad results in school.</p> <p><b>France / Limoges</b> Niveau scolaire trop faible (1), recherche de travail plus que de formation (1), recherche de qualification rapide (1), décès (1), ne s'entendait pas avec les professeurs (1), refus de redoublement (1), problèmes familiaux (1), mauvaise orientation (1).</p> <p><b>France / INETOP</b> Famille nombreuse, échec (2), conflit familial, décès de la grand-mère, désintérêt (4), accident du genou ayant interrompu la pratique du football, n'aimait pas cette spécialité (2), ne souhaite pas se diriger vers une carrière de l'enseignement en collège, litige avec employeur (2), pour des raisons certainement politiques et familiales, était en 2<sup>o</sup> année de CAP couture ce n'était pas son choix mais travaillait bien.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Causes personnelles, faute d'argents, raisons religieuses.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>Most of the interviewed left school because of financial problems (some were influenced by their parents who didn't valorise education, others made the decision by themselves). Another important factor is the students' lack of motivation and interest (especially in ill-favoured contexts, students have more difficulty in creating a positive relation with school).</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p>La plupart des jeunes ont quitté l'école par suite du désir de leurs parents. Les raisons varient - manque de conscience de la nécessité de l'enseignement, préjugés religieux, manque de moyens financiers.</p>

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
1. PERCEPTION DE LA SITUATION ACTUELLE		
(a) Parcours scolaire et entrée en formation		

**Portugal**

All the interviewed are working.

**France / Limoges**

Travail (4), demandeurs d'emploi (3), autre formation (2).

**France / INETOP**

- A effectué 1 année d'apprentissage coiffure puis a occupé divers petits boulots: serveuse restauration rapide, contact clientèle, téléphone.
- Sans activité, a intégré un stage de remise à niveau aux Antilles.
- Divers petits boulots: restauration rapide, pratique la coiffure (tressage) chez elle pour les copines. Recherche d'emploi.
- A fait quelques stages, a cherché du travail, a travaillé 1 an en maison de retraite.
- A fait divers petit boulots, ne précise pas... mais ne semble pas avoir suivi d'autres stages...
- Recherche d'emploi, petits travaux.
- Donne des cours particuliers, a travaillé au pair en Irlande.
- Divers boulots, télé-marketing, social (animation, cantine, centre aéré).
- A fait différents petits boulots en rapport avec le commerce et un stage de 3 semaines dans un magasin de vêtements.
- Arrivée en France en 2004 a suivi un stage plate-forme de mobilisation, un stage professionnalisé au restaurants du cœur.
- Arrivé en France en août 2003. A fait un stage de consolidation de projet à l'AFPA en Bretagne, stage suivi d'une formation AFPA : CAP Agent de restauration. A dû changer de région pour des causes de logement. Est venu en région parisienne chez quelqu'un qui pouvait l'héberger. Devait ensuite travailler pendant 6 mois pour valider son diplôme. A finalement accepté cette formation en « contrat de professionnalisation ».
- A suivi un stage d'initiation à l'informatique pendant une semaine. En stage de préqualification, il a travaillé 3 semaines dans le nettoyage et deux fois 4 semaines en cuisine. Il s'est fait embaucher à la suite du deuxième stage dans le cadre d'un « contrat de professionnalisation » depuis mars 2005. Ce contrat va se terminer en juin 2006.
- A fait des gardes d'enfants dans deux familles et quelques repassages et ménages mais a préféré faire une formation.
- A fait un stage de formation préqualifiante de 2 mois. Est en « contrat de professionnalisation » depuis 1 mois.
- A travaillé un mois dans un restaurant. La Mission locale lui a trouvé un « contrat de préqualification » de 4 mois en cuisine. Cela s'est bien passé mais on n'apprend pas assez de choses. On lui a ensuite proposé un « contrat de

**Portugal**

They started working when they left school (factories, warehouses, bar, coffee shop, office, Park). Only two of the interviewed had more than one job, the rest still keeps the first one.

**Bulgarie / Vanushka**

Les jeunes qui sont parties de l'école portent aide dans les travaux ruraux, gardent et soignent ses soeurs et frères cadets, travaillent comme journaliers, créent des ménages très jeunes - environ 16 à 17 ans.

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
1. PERCEPTION DE LA SITUATION ACTUELLE		
(b) Démarches de recherche d'emploi		
1.4 Recherche d'emploi ?	<p><b>Portugal</b> No. They are already working.</p> <p><b>France / Limoges</b> Oui (7), Non (7)</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A cherché activement mais sans obtenir de CDI, par lettres et téléphone.</li> <li>- N'a jamais vraiment engagé de démarche.</li> <li>- Oui.</li> <li>- L'employeur n'a pas renouvelé le contrat.</li> <li>- N'a jamais vraiment entrepris une démarche active de recherche d'emploi, a laissé des lettres et des CV sans plus.</li> <li>- Dit avoir envoyé plus de 50 lettres et CV mais sans réponse.</li> <li>- Oui dans le secteur tertiaire.</li> <li>- Par candidature spontanées, entretiens, annonces, organismes officiels.</li> <li>- A écrit, donner des CV.</li> <li>- Aucune mais des recherches de formation car veut un diplôme.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p style="text-align: center;">La recherché d'emploi par les bureaux de travail et les mairies: on profite de programme spéciaux d'emplois provisoires.</p>

- Oui, par envois de lettres et CV.  
- A son entrée dans l'organisme de formation, la formatrice en cuisine lui a donné une adresse d'employeur en cuisine. Y est allé pour un entretien d'embauche et a été pris.  
- Au départ, elle a cherché une formation dans la vente de prêt-à-porter. Elle a cherché des écoles et des entreprises qui pouvaient la recevoir pour passer l'examen. Au fur et à mesure qu'elle cherchait, elle s'est rendu compte que cela ne marchait pas. Elle a pensé à la restauration en s'informant sur les métiers où l'on gagne de l'argent et où on peut évoluer. Dans la restauration, a remarqué qu'on manquait de personnel et a voulu tenter sa chance, même si les métiers sont durs dans la restauration.

*Bulgarie /*

Oui

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
1. PERCEPTION DE LA SITUATION ACTUELLE		
(b) Démarches de recherche d'emploi		
... Type d'emploi recherché	<p><b>Portugal</b> They are not looking for a job/employment.</p> <p><b>France / Limoges</b> Tourisme (1), Cuisine (1), Commerce (3).</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arts graphiques.</li> <li>- Par ordre décroissant d'intérêt: vente habillement, coiffure, caissière, restauration, ménage...</li> <li>- Dans le domaine médico-social.</li> <li>- Secteur para médical, aide soignant, infirmier, milieu hospitalier, pourquoi pas conducteur d'ambulance.</li> <li>- Commerce, vente cosmétique.</li> <li>- Cherche dans le domaine de la vente, hôtesse d'accueil.</li> <li>- Commerce ou Santé.</li> <li>- Commerce.</li> <li>- Aide soignante.</li> <li>- Cuisinier.</li> </ul> <p><b>Bulgarie de toute sorte.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>France / Limoges</b></p> <p style="text-align: center;">Dans tous les cas, un travail sur le projet est réalisé en amont par une structure (Mission locale, Agence Nationale Pour l'Emploi, organisme de formation)</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p style="text-align: center;">Dans la majorité des réponses le travail est considéré comme un moyen de pouvoir vivre.</p>

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
1. PERCEPTION DE LA SITUATION ACTUELLE		
(b) Démarches de recherche d'emploi		
1.5 Difficultés rencontrées	<p><b>Portugal</b> They are not looking for a job/employment.</p> <p><b>France / Limoges</b> Oui (7), pas de réponse (7).</p> <p><b>France / INETOP</b> Discrimination sexuée et couleur (2), pas de réponses aux lettres adressées (2), trouver un employeur, disponibilité des employeurs (les RV sont annulés ou différés), niveau scolaire (2), formation initiale trop courte, écart entre sa qualification réelle et la qualification demandée, manque de diplôme (3), manque d'expérience professionnelle, difficultés familiales, se décourage assez vite, pas d'entreprise dans sa région d'origine (a donc été obligée de venir s'installer à Paris), n'a pas assez d'informations, problèmes de langue parle anglais et un peu français, marché de l'emploi.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Il n'y a pas d'emploi; je n'ai pas de formation.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p style="text-align: center;">They don't feel difficulties because they are not looking for a job/employment.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p style="text-align: center;">Dans les petites localités on trouve difficilement un emploi permanent pour les personnes sans formation ni qualification.</p>
1.6 Aides rencontrées	<b>Portugal</b>	<b>Bulgarie / Vanushka</b>

	<p>They are not looking for a job/employment. They didn't have any help in order to find their present job.</p> <p><b>France / Limoges</b> Oui (6), pas de réponse (8)</p> <p><b>France / INETOP</b> Maison de quartier, Mission Locale (18), ANPE (8), lieu de formation actuel, une formatrice, sa famille (2), un ami, CIO.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Mes copains; Les gens, qui cherchent des ouvriers.</p>	<p>Des chômeurs sont souvent employés pour un travail déterminé en un bref délai.</p>
--	--	---



ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
1. PERCEPTION DE LA SITUATION ACTUELLE		
(b) Démarches de recherche d'emploi		
... Aides possibles	<p><b>France / Limoges</b> Agence Nationale Pour l'Emploi, Mission locale, Organisme de formation, journal de l'Hôtellerie, petites annonces, parents.</p> <p><b>France / INETOP</b> Accompagnement individualisé, Mission Locale mais c'est toujours débrouillée seule, le «piston», autres organismes spécialisés, famille.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Des patrons.</p>	<p><b>France / Limoges</b> Aides permises par la mise en commun de tous les outils mis en place par les structures d'accueil (aide à la construction du projet, rédaction du CV, préparation à l'entretien d'embauche, accès personnalisé aux petites annonces, mise à disposition de l'informatique, prise en charge sociale possible pour le logement et la santé)</p> <p><b>Bulgarie / Vanushka</b> Les gens s'orientent vers le privé où la possibilité de s'employer est plus grande.</p>

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
2. PROJETS D'AVENIR		
2.1 Projets d'avenir	<p><b>Portugal</b> Keep the present job (4), keep working in the same place but in a higher position, find a better job, study informatics, maintain his parents' coffee shop.</p> <p><b>France / Limoges</b> Caissière; vendeuse (4); métiers du son; boulanger; coiffure; informatique; ouvrir un restaurant à l'étranger; permis, travail, voyager, employ; emploi dans la restauration (chambres d'hôtes); chef de cuisine dans un grand restaurant.</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistance de vie, veut être aide soignante.</li> <li>- Difficile à dire car « <i>pour chercher un emploi il faut avoir l'esprit libre de contrariétés</i> » ce qui n'est pas son cas en ce moment. Se pose des questions relatives à son père ??</li> <li>- Il ne s'agit pas d'un projet personnel, <i>intérêt conjoncturel</i>.</li> <li>- Devenir monitrice éducatrice spécialisée.</li> <li>- Voudrait entrer dans une formation vente cosmétique.</li> <li>- Cherche une école pour une formation para médicale.</li> <li>- Utiliser ses connaissances en Anglais.</li> <li>- Encore peu précis, raison du stage. Espère que son expérience antérieure sera concrétisée.</li> <li>- Être dans la vente et le commerce, peut-être au États-Unis.</li> <li>- Aide soignante pour auxiliaire de puériculture.</li> <li>- Souhaite changer d'orientation, mais projet pas clair.</li> <li>- Avait le projet de faire un bac professionnel en cuisine qu'il compte passer en</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>Most of the interviewed want to maintain their present condition (so their project is to keep doing what they are already doing). Other projects are poorly structured and vaguely defined. In general, the projects don't seem to be very ambitious.</p> <p>The interviewed had difficulty in answering to this question.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p>Une autre réponse fréquente - j'essaierai de partir à l'étranger.</p>

	<p>candidat libre, tout en travaillant à temps partiel. Sur le plan professionnel, envisage d'aller travailler dans un restaurant en Angleterre où un de ses amis travaille. A plus long terme, envisage de retourner en Côte d'Ivoire pour y monter un restaurant en s'associant avec quelqu'un. Idée de faire un mélange cuisine française et ivoirienne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veut être cuisinier. Si la restaurant dans lequel il travaille actuellement est vendu, il cherchera du travail dans un autre restaurant.</li> <li>- Impatiente de terminer cette formation. A besoin d'avoir un CAP parce que c'est le diplôme qui fixe le salaire. Sent qu'elle peut avoir le CAP et espère l'avoir. Si possible, elle aimerait bien passer un diplôme de niveau supérieur. Plus tard, elle aimerait rentrer en Côte d'Ivoire car elle n'a le désir de rester tout la temps au service des autres.</li> <li>- Avoir le CAP. Pense avoir de bonnes chances si il s'y met.</li> <li>- Devenir chef cuisinier dans 10 ans mais cela demande un travail acharné. Les horaires sont fatigants. Il faut être fort.</li> <li>- Espère avoir le CAP à la fin de la formation.</li> <li>- Sur le plan professionnel, aimerait rester dans le restaurant où elle travaille actuellement après la fin de son stage, pour continuer à apprendre. Changer ensuite de restaurant pour pouvoir évoluer.</li> <li>- A envie de devenir cuisinier et de monter en échelons. Aimerait trouver une voie ailleurs, par exemple au Canada un an ou un an et demi après le CAP. Pense à fonder une famille.</li> <li>- Son projet n'est pas de rester en France mais de retourner à Madagascar, pour ouvrir un restaurant ou un garage. Dans ma tête, il faut que j'évolue, que je monte pour devenir chef un jour, pour devenir responsable et pouvoir gérer un restaurant.</li> </ul> <p><i>Bulgarie /</i> Je n'en ai pas.</p>	
--	--	--

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
-------	----------------	---------------------------------

2. PROJETS D'AVENIR		
<p>2.2 Domaines de formation préférés</p>	<p><b>Portugal</b> Sewing, mathematics, informatics, design, drawing, physical education, history, geography, music.</p> <p><b>France / Limoges</b> Musique, sports, pratique, boulangerie, informatique (2), français, cuisine (4), legislation, arts plastiques.</p> <p><b>France / INETOP</b> - Arts graphiques ? Contacts avec les autres. Poète. Vente porte à porte, barman serveur, accueil... - S'insérer dans le domaine sanitaire et social. - Préparation diplôme d'État d'auxiliaire de vie. - Avoir une formation pour travailler avec des adultes ou des adolescents. - Le sport (football) mais plus possible suite à accident. Le para médical, pourquoi pas la vente. - Commerce, enseignement individualisé. - Sport, commerce, tertiaire, santé ? - Commerce et restauration. - Secteur médico-social. - Photographie, sport. - L'idée de la cuisine lui est venue en accompagnant un ami dans un centre de formation qui recrutait des pâtissiers. A demandé s'il y avait des places en cuisine. A fait deux stages de 4 semaines en préqualification cuisine. - J'aime bien le coup de feu, ça permet de prendre de l'expérience,</p>	<p><b>Portugal</b> The interviewed never had certain disciplines (like sewing or design) at school and nevertheless they choose them as they favourites. This may mean that the choice of a preferred domain is somehow related with the job/work the interviewed would like to have.</p> <p><b>Bulgarie / Vanushka</b> Les professions et les emplois sont désignés en fonction de l'idée visible qu'ils donnent - conditions de travail, opinion publique.</p>

d'augmenter sa rapidité. Dit que si il veut aller à l'étranger, il faut qu'il soit capable de travailler vite, sinon son projet risque de ne pas aboutir.

- Voulait être peintre carrossier en automobile. Du côté de mon père, ils sont tous mécaniciens (père et grand père). Du côté de ma mère, ils sont cuisiniers. Quand on est jeune, cuisinier c'est bien mais quand on est plus vieux, c'est difficile d'avoir une vie de famille.

**Bulgarie /**

Construction, metier, commerce, administration.

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
2. PROJETS D'AVENIR		
2.3 Souhais si pas de travail/emploi/métier	<p><b>Portugal</b> Be a dressmaker, be an electrician, study design, emigrate, be an athlete (football), be a policeman, don't know (2).</p> <p><b>France / Limoges</b> Travailler à l'étranger, milieu medical, travailler dans un milieu touristique, être en vacances, travailler (2), contrat d'apprentissage, pas de réponse (5).</p> <p><b>France / INETOP</b> - Est prête à prendre ce qu'elle trouvera car problèmes financiers. - Accompagnement social, travailler avec les gens et les adolescents. - Aide médico-sociale, auxiliaire de vie. - Sans doute une prise en charge sur le plan scolaire ainsi qu'une aide pour préparer et passer le permis de conduire. - A défaut métier dans la culture (Arts par goûts). - Entrer en formation.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Secrétaire, brocheuse, serveur, electrician, vendeur, bâtisseur.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>Some of the interviewed desire jobs which seem consistent with the ones that are common in the social and economical context they are integrated. These jobs don't require high levels of training or qualification (dressmaker, electrician). There are also some cases of more ambitious projects, like studying design. This is the case of a young woman who left school for economical reasons and against her will. Although her parents made her leave school, she still thinks studying is the only way to promote her quality of life.</p>
2.4 Choix d'un nouveau	<b>Portugal</b>	<b>Portugal</b>

travail/emploi/métier	<p>Dressmaker, electrician, informatics' technician, designer, motorist assistant, athlete (football), policeman, don't know.</p> <p><b>France / Limoges</b> Pas de changement, aide-soignant, hôtesse de caisse, guide de montagne (équestre), professeur de cuisine, coiffure, ne sait pas, informatique, boulanger, formation musicale, contact clientele.</p> <p><b>France / INETOP</b> A défaut aide soignant, auxiliaire de vie, transport hospitalier, a défaut vente de prêt-à-porter, souhaite acquérir des expériences nouvelles, a défaut comptabilité, cuisinier (3), a hésité entre les métiers de carrossier et de cuisinier.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Secrétaire, brocheuse, serveur, electrician, vendeur, bâtisseur, coiffeuse.</p>	<p>The choices presented make us think that some of the interviewed seem to have conformed to the limited opportunities their context offers. However, others seem to dream of better lives (some present projects that could be viable if they invest on them, others choose more unrealistic professions).</p> <p><b>Bulgarie / Vanushka</b> Les jeunes ne comprennent pas de item.</p>
-----------------------	--	---

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
2 PROJETS D'AVENIR		
... Causes de ce choix	<p><b>Portugal</b> Because he/she likes (8).</p> <p><b>France / INETOP</b> - Quoi d'autre ? Car aime la communication et les échanges avec les gens. Parce qu'il y a du travail. - Spécialité professionnelle disponible sur le marché.</p>	<p><b>Portugal</b> The interviewed show a lot of difficulty in arguing their choices, offering short and not grounded responses.</p> <p><b>Bulgarie / Vanushka</b> Souvent, la raison du choix est _xperi par sa _xperi _xperience</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut être plus ouvert.</li> <li>- Associer conduite et aide aux autres, peut être plus facile de trouver un travail.</li> <li>- Plus ouvert, moins technique.</li> <li>- Pratique la danse.</li> <li>- Ce qui est le plus ouvert.</li> <li>- Car est très bonne «en chiffres».</li> <li>- Fait du cyclisme à niveau de club.</li> <li>- Aime bien préparer des petits plats à la maison. C'est de là que c'est parti.</li> </ul> <p><b>Bulgarie /</b> Ce travail est intéressant; il y a un bel uniforme; le salaire est bon; je parle avec beaucoup de gens; on travaille à un bureau.</p>	<p>- visite de restaurant, observation et impression du travail d'une connaissance etc.</p>
<p>... Démarches de mise en œuvre de ce choix</p>	<p><b>Portugal</b> Study more (4), find money (2), find a place to work, apply to a position, talk to friends who have "contacts" (3).</p> <p><b>France / INETOP</b> - Veut acquérir l'expérience, veut aller progressivement puis demander validation des acquis. - Écrire, se présenter, téléphoner, On m'a tellement dit de choses, que je me suis dit « <i>qu'il fallait venir comme si on était un autre que soi pour être pris</i> ». « Apprendre à être celui que le patron désire ». - Stage de pré-qualification. - Va envoyer des lettres de candidature et des CV, contacts par téléphone. - Contacts avec son groupe de danse, mais projet pas assez clair pour l'instant. - Cherche des informations.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>Some of the options identified seem to hold them responsible for their own actions (they understand they should continue studying in order to fulfil their projects or they should try to find better jobs).</p> <p>Other responses show a dependence on others to fulfil their projects ("talk to friends who have contacts"). None of the interviewed seems to be making any effort to change or improve their professional situation.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p>Le taux élevé du chômage dans le pays confirme l'opinion publique imposée que pour trouver un emploi il faut avoir un lobby. Pour certaines professions il y a la prise de conscience de la nécessité de capacités personnelles.</p>



	<p><b>Bulgarie /</b> La formation spéciale, des liens politiques, des contacts avec les personnages importants, un talent - pour coiffeuse.</p>	
<b>ITEMS</b>	<b>DONNEES BRUTES</b>	<b>INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES</b>
<b>2. PROJETS D'AVENIR</b>		
<p>... Aides : Qui? Comment?</p>	<p><b>Portugal</b> Parents (2), friends and other contacts (3).</p> <p><b>France / INETOP</b> Le stage de formation (4), organisme de formation actuel pour clarifier son projet, formateurs (2), la Mission Locale (7), ANPE (3), se débrouiller, la Elle-même, assistante sociale de l'ambassade de France.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Des liens politiques, des contacts avec les personnages importants.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>The interviewed don't seem to rely on governmental or local structures when they need help. They prefer to resort to their own social net of support.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p>L'aide éventuelle est liée avec des gens importants qui ont de l'influence dans la société.</p>
<b>3. REPRÉSENTATION DU TRAVAIL</b>		
<p>3.1 Sens du travail</p>	<p><b>Portugal</b> To work is... Do what I am told, accomplish the task, be in the work place, do what is needed, earn money (5), do what I like, keep busy (2).</p> <p><b>France / Limoges</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>In general, the interviewed had difficulty in answering this question. Work seems to have a financial purpose and to be considered an activity (a task, something that has to be done, something that keeps a person occupied).</p>

	<p>Travailler: Gagner sa vie; s'insérer dans le système; avoir une formation/un qualification; faire quelque chose qui passionne, qui fait plaisir; oublier des soucis personnels; faire avancer le monde, le changer; autonomie; sécurité.</p> <p><b>France / INETOP</b> A beaucoup de difficultés à répondre à ces thèmes, gagner de l'argent (6), être autonome (2), faire quelque chose que l'on aime, ouvrir des portes, pouvoir vivre, être actif, faire quelque chose, se consacrer à quelque chose que l'on sait faire, plaisir, travailler c'est pour aider les autres, «il faut travailler pour se mettre bien».</p> <p><b>Bulgarie /</b> On fait quelque chose et on reçoit de l'argent.</p>	<p><b>Bulgarie / Vanushka</b> La notion du travail est naturelle, mais primitive.</p>
--	---	---

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
3. REPRÉSENTATION DU TRAVAIL		
3.2 Avantages du travail	<p><b>Portugal</b> Money (5), to achieve better living conditions, to achieve independence, learning opportunity (3), satisfaction, privileges (medical assistance), meeting new people, doesn't know (2).</p> <p><b>France / INETOP</b> Gagner de l'argent (6), gagner sa vie légalement, être en contact avec les autres, pouvoir s'acheter des trucs, autonomie (2), indépendance, s'insérer dans la société, permet de vivre, connaître des gens, découvrir des choses nouvelles, apprendre, travailler avec d'autres, permet de faire ce que l'on aime, prendre des responsabilités.</p> <p><b>Bulgarie /</b> On fait ce que ce qu'on aime ou les autres préfèrent.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>The benefit of work that seems to be more valorised is the financial one. However, the interviewed also recognise that working may be considered a learning opportunity and may allow an improvement of the quality of life.</p> <p style="text-align: center;">There was some difficulty in answering this question.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p style="text-align: center;">Les jeunes ne comprenant pas bien de item</p>

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
3. REPRÉSENTATION DU TRAVAIL		

Représentations des termes travail/métier/profession/emploi

### Portugal

There are differences but doesn't know how to explain (1), there aren't any differences (1), doesn't know (2).

Travail: what one likes, hard work, physical effort, what one does.

Profession: training course that one likes, what one would like to do, when one earns more money and has a job, name of what we do.

Emploi: one doesn't like very much, to be in a desk, it is what one has, place of work.

### France / Limoges

Travail: « obligation », doit faire

Métier: maîtrise du sujet, aimer son employ

Profession: avoir une qualification, avoir un projet professionnel

Emploi: précarité, salaire

### France / INETOP

Introduit des nuances (3), pas de différence (2), c'est un peu pareil, difficile, difficultés d'expression et de compréhension du français.

«On peut travailler sans aimer son travail. Mon métier, ma profession, c'est ce que j'ai choisi.»

«On peut travailler sans avoir un métier. Un métier, c'est important pour tout un chacun.»

«Le métier et la profession demandent une formation.»

«Celui qui fait un métier ou une profession est capable.»

«Un métier, ça donne envie de travailler. La profession, c'est la métier qu'on veut faire. Vous êtes quelqu'un, vous avez su vous en sortir.»

«Quand on a un emploi, on n'est pas là sans rien faire.»

Travail: Gagner de l'argent; quand on est employé; être assis à faire quelque chose, soit au plan professionnel soit au plan privé; plus dur à l'oreille: implique effort; «On peut avoir un travail sans être allé à l'école».

(travail à la chaîne, aide soignant, auxiliaire de puériculture)

Métier: Ce que l'on exerce; quand on a un diplôme; «il faut une formation»; «quand on a un métier, une profession, on trouve plus facilement du travail»; ce que l'ont fait pour gagner sa vie, celui qui a un métier n'a cependant pas forcément un emploi; lié à compétences, que l'on sait faire car on est doué, très personnel.

(ambulancier, forgeron, maçon)

Profession: Plus noble, on s'y plait; quand on exerce 1 métier; ce que l'ont fait pour gagner sa vie; celui qui a un métier n'a cependant pas forcément un emploi; qualification; «il faut une formation»

### Portugal

This question was extremely difficult for the interviewed. They thought the three concepts were similar or almost synonyms.

The answers don't seem to be much differentiated.

### Bulgarie / Vanushka

La employ\_nce entre les termes est difficilement saisie, mais grosso modo on en fait une. La possession d'un diplôme n'est pas forcément en rapport avec la possibilité de trouver un bon employ.

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
4 . COMPÉTENCES ATTENDUES PAR LES EMPLOYEURS		
4.1 Professionnel compétent	<p><b>Portugal</b> To perform well at work (6), be perfect, doesn't know.</p> <p><b>France / Limoges</b> Etre doué, responsable, convient au patron, travailler avec précision, connaître son métier, choisir son métier, sent un bon résultat, a un diplôme, apte à remplir des fonctions, etre capable.</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est quelqu'un qui fait bien son travail.</li> <li>- Quelqu'un qui remplit les devoirs de ses fonctions.</li> <li>- C'est quelqu'un qui a des qualités pour faire son métier.</li> <li>- Quelqu'un qui a des atouts pour travailler, les qualités nécessaires.</li> <li>- Avoir des qualités, se tenir bien au boulot, bien exercer le travail.</li> <li>- Quelqu'un qui sait ce qu'il fait et qui le fait très bien.</li> <li>- Qualités attendues par l'employeur. Personne qui répond à tous les critères qui définissent le poste.</li> <li>- Qui sait bien son métier et le fait bien.</li> <li>- Quelqu'un qui fait bien son travail, toujours à l'heure, ponctuel, passionné. Il a des idées il sait ce qu'il fait.</li> <li>- Qui connaît bien son métier, qui a beaucoup d'expérience.</li> <li>- Quelqu'un qui maîtrise, qui connaît son métier.</li> <li>- Il a de l'expérience. Il a un diplôme. Il fait bien son travail.</li> <li>- Quelqu'un qui connaît son métier. Ce n'est pas seulement avoir un</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p style="text-align: center;">Although the interviewed had already heard the word "competent", it was very difficult for them to understand the question and to explain what "competent professional" means. The answers given show a basic notion of the concept.</p> <p style="text-align: center;"><b>France / Limoges</b></p> <p style="text-align: center;">Réponses conditionnées par la structuration pédagogique des différents dispositifs d'orientation aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.</p>

	<p>diplôme.          Quelqu'un qui est bon, qui travaille bien, qui fait un travail de qualité.          - Celui qui travaille bien.          - C'est celui qui a des connaissances, qui travaille bien.          - C'est celui qui a des savoir faire, des savoir être (savoir se comporter au travail : garder son calme sous la pression) et des connaissances.          - Il a des qualités, il sait ce qu'il fait, il a de la responsabilité.          - Un mécanicien compétent sait tout faire.</p> <p><b>Bulgarie</b> / Responsable, executive, exact, letter.</p>	
--	--	--

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
4 . COMPÉTENCES ATTENDUES PAR LES EMPLOYEURS		
4.2 Compétences d'un professionnel	<p><b>Portugal</b>            Respect for others, know how to perform one's work (3), know how to do everything, be a good worker, willingness to work, like one's work, make an effort to do better, obey to one's superiors, doesn't know (3).</p> <p><b>France / Limoges</b>            Rapidité, sérieux, savoir de quoi on parle, avoir une bonne connaissance du métier, quelqu'un qui n'a pas de casier judiciaire,</p>	<p><b>Portugal</b>            Competence seems to be associated with the skilfulness or knowledge the worker has of his work/job. Some importance is given to relations with others (others in general and superiors).</p>

	<p>attentif, avoir de la mémoire, respectueux, honnête.</p> <p><b>France / INETOP</b> Expérience professionnelle (5), connaissance (2), qualification, travailler bien (aller toujours de l'avant), avoir des acquis, sait s'y prendre dans son métier, sait ce que l'on a à faire (même quand on est jeune), quelqu'un de convenable, patience, dynamisme, écoute, quelqu'un qui accomplit toutes les tâches (2), motivation, intérêt, flexibilité, patience, écoute, attentif, esprit créatif, être souriant, apte, capable, sérieux.</p> <p><b>Bulgarie /</b> Travailleur, taciturne, silencieux, poli, responsable, exact, letter.</p>	
<p>EXPLICITATION DES REPRÉSENTATIONS À L'ÉGARD DU TRAVAIL ET DES ATTENTES DES EMPLOYEURS</p>		
<p>Capacités globales à se représenter les compétences indispensables à un métier</p>	<p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se représente bien mais des difficultés liées à la désignation et l'expression des idées.</li> <li>- Résume l'essentiel.</li> <li>- Représentation très générale, très concrète, difficultés d'explicitation (partiellement à cause de sa langue d'origine, parle Peule chez elle).</li> <li>- Les patrons veulent des gens sur qui ils peuvent compter car il y a des responsabilités.</li> <li>- Sont essentiellement des qualificatifs sociaux voir ci-dessous.</li> <li>- Conceptualise les critères liés à ses centres d'intérêts.</li> <li>- En cuisine, il y a des savoirs (diététique : savoir équilibrer un repas en glucides, lipides, protides), des savoir faire (savoir élaborer des produits), des compétences sociales (savoir transmettre ce qu'on sait à une autre personne : relation entre le chef et l'apprenti).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p>Ils sont conscients du besoin de capacités professionnelles, ils reconnaissent qu'il faut connaître à fond, en détails le métier.</p>



	<b>Bulgarie</b> / Il connaît bien son travail.	
--	--	--

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
EXPLICITATION DES REPRÉSENTATIONS À L'ÉGARD DU TRAVAIL ET DES ATTENTES DES EMPLOYEURS		
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	<p><b>Portugal</b> Be good at sewing, be attentive, have motivation, be organized, obey orders, never be absent, take good care of the truck, good sight, do what the superiors want, make the employees work, be a good professional, have knowledge, doesn't know (3).</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail en relation avec personnes âgées exige d'aimer ce que l'on fait, patience, sens de l'écoute, beaucoup de courage, de la force et de la résistance physique et nerveuse.</li> <li>- Décrit facilement des situations, rend le discours plausible mais pas de possibilité de vérifier à ce moment de l'entretien.</li> <li>- Des descripteurs très peu précis et peu variés: être à l'écoute, attentionnée, sourire, disponibilité.</li> <li>- Décrit les aspects importants, voir ci-dessous.</li> <li>- S'attribue des qualités qui représentent les compétences indispensables (cf. théorie Huteau) « <i>Souriant, gentil, doux, délicat, respect des autres, s'intégrer facilement</i> ».</li> <li>- Ponctuel, dynamisme, sérieux.</li> <li>- Par exemple, le métier de <i>fleuriste</i> ou celui d'assistante maternelle.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>Once again competences seem to be related with the specific skills/knowledge involved in a certain job/work and to relational aspects. The interviewed also refer the importance of attention, motivation, organization and responsibility.</p>

	<p>- En cuisine, si tu n'es pas courageux, tu ne peux pas rester. - En cuisine, je peux gérer des postes, je peux travailler tout seul, je peux prendre des responsabilités.</p> <p><b>Bulgarie</b> / Coiffeuse, avoir du talent, avoir de la fantaisie, travailler bien, être au courant de la mode.</p>	
<p>Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné...</p>	<p><b>Portugal</b> Never carried out the task but is learning how to do it (1), already carried out the task and didn't have difficulties (6), carried out the task in the work place and thought the task was complicated (1).</p> <p><b>Bulgarie</b> / La coiffeuse a un beau salon et moderne. Elle fait la coiffure de style. Elle travaille avec beaucoup de jeunes filles. Après sa visite dans le salon les clients dévisagent plus bon. Les clients contents donnent des bakchichs.</p>	<p><b>Portugal</b> Most of the interviewed already carried out some of the tasks associated to the job in question. This happened in different contexts: at work, helping friends, during leisure time...</p> <p><b>Bulgarie / Vanushka</b> La notion d'une profession donnée est relativement complétée, la disposition des clients est marquée, ainsi que leur attitude et leurs désires.</p>

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
EXPLICITATION DES REPRÉSENTATIONS À L'ÉGARD DU TRAVAIL ET DES ATTENTES DES EMPLOYEURS		
<p>...Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné</p>	<p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un stage dans une maison de retraite atteste des capacités à remplir les tâches confiées. Les personnes et le personnel se montre satisfaits. Aime rendre service et être appréciée.</li> <li>- Toutes les circonstances de la vie de tous les jours, a eu l'occasion d'écrire des textes, des pensées, ça libère... ? Un stage en Guadeloupe a vendu des portables. « Savait se présenter aux autres et analyser le type de personnes qu'il avait en face de lui ». Service à l'occasion de fêtes.</li> <li>- Avec les membres de sa famille, en stage, avec des copines, sait qu'elle réussit puisque les gens reviennent à elle. A su faire le travail confié au cours de 3 stages en maison de retraite. Heureuse car les personnes âgées lui ont dit « être belles après avoir été coiffées ».</li> <li>- A l'issue de séjours et stages en maison de retraite sait avoir de la patience, du dynamisme, de la force physique, a su se faire respecter, et a su faire respecter la discipline. A su trouver des tâches à donner pour occuper les gens (enfants ou personnes âgées).</li> <li>- En milieu de stage en maison de retraite avec des personnes âgées, pas de difficulté, à vu qu'il était apprécié.</li> <li>- Réussite dans stages déjà accomplis.</li> <li>- Connaître l'ensemble des fleurs, leurs caractéristiques et leur mode de production. Capacité relationnelle indispensable. Savoir faire de la gestion de stock, financière. A eu dans sa vie privée l'occasion de se confronter avec succès à certaines des obligations liées à la gestion et à la vente (bénévolat dans une association humanitaire). Il faut aimer les gens, ne pas avoir peur d'être dérangée.</li> </ul>	

Quand on vend bien on éprouve de la satisfaction à avoir contenté le client.  
*Assistante maternelle*: savoir s'occuper d'enfants, être attentif aux aspects sécurité afin de les protéger. Aimer le contact, patience. Situations déjà rencontrées dans la vie privée.

- Sur les exemples: Aide soignant: Compétences d'écoute, de responsabilité. Capacité à exécuter des directives données, être psychologue. Comédien: être capable de se fondre dans un personnage. Courage, volonté, y croire, savoir extérioriser ce que l'on ressent.

- Ses différents lieux de stage lui ont permis de voir qu'il possède des qualités pour le commerce, le contact avec les autres. A tenu la caisse, vendu, conseillé.

- Au cours de stages a constaté qu'elle était capable de faire sans erreur ce qu'on lui demandait. En centre aéré par exemple, accueil, secrétariat, réponse au standard. A travaillé sans problème avec tout le monde, s'est bien intégrée, son entourage lui a dit. Idem lors d'un stage de 3 semaines « d'assistante aide soignante ». N'a pas vu de différence entre ce qu'elle faisait et les autres personnels.

- En cuisine, est capable de réaliser plusieurs entrées (endives sauce roquefort, saumon tartare, poulet sésame, salade niçoise, saumon fumé...) et plusieurs plats chauds (entrecôte béarnaise, filet de bar, saumon unilatéral...). Travaille actuellement en entrées et desserts. Connaît aussi quelques plats chauds: foie mi-cuit, velouté de potiron...

- Capable de décrire les étapes de la confection d'un dessert : le tiramissou.

- Mise en œuvre de la réalisation d'une recette (salade Tamise):

Connaissance des ingrédients, des étapes de la recette et de la disposition des éléments sur l'assiette (carrée transparente).

- En cuisine, capable d'énoncer toutes les étapes à suivre pour la réalisation d'un plat (exemple de la tarte tatin) et le déroulement d'une journée de travail (préparation des produits pour le repas du soir, s'avancer pour le travail du lendemain, faire du nettoyage, vérifier les stocks, faire les commandes...).

- Je suis capable de prendre des commandes, de taper une commande à l'ordinateur, de veiller à ce que le client ait bien du pain, du sel. Je peux expliquer au chef ce qui ne va pas si un plat est trop cuit ou pas assez cuit. Sait servir des

	<p>boissons, préparer un cocktail (un Irish Coffee, un kir par exemple). Sait prendre une commande, se présenter devant les clients, présenter le plat du jour... « Aujourd'hui, nous vous proposons... » - Décrit les différentes étapes de la confection d'un plat : la sole meunière.</p>	
--	--	--

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
EXPLICITATION DES SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE		
Capacités à réussir dans le métier choisi	<p><b>Portugal</b> He/she thinks he/she would be successful (7), doesn't know.</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A vu les personnes contentes, a su rentrer dans leur intimité et les faire parler et rire. Bien connaître les personnes, les étudier, lire les dossiers les concernant.</li> <li>- Pense être convaincant et posséder «une force oratoire».</li> <li>- A déjà eu l'occasion de vérifier ses capacité d'écoute, son aptitude à accomplir les tâches confiées en stage et chez elle.</li> <li>- Pense pouvoir réussir car a déjà expérimenté ses compétences en situation.</li> <li>- Ses qualités humaines, sait s'intégrer à un groupe, a des qualités physiques et techniques, sait travailler à deux.</li> <li>- Ne se voit cependant pas dans un métier avec les très jeunes enfants, a vérifié dans son emploi au pair son peu de patience.</li> <li>- Pense être doté de qualités d'écoute car travaille avec des enfants, a de bons rapports avec les gens.</li> <li>- Voir ci-dessus. Accueillante, sait lire, écrire, compter.</li> <li>- Se sent capable de réussir comme cuisinier. Pense réussir l'examen final. A un cahier de recettes de pâtisserie (travail fait à la maison).</li> <li>- A le sentiment qu'il va réussir.</li> <li>- Au bout de deux mois, le cuisinier des entrées est parti et ils m'ont fait confiance. Cela a augmenté son sentiment de</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p style="text-align: center;">Almost all the interviewed believe in their ability to have success.</p>

	<p>compétences. Pense qu'elle a de bonnes chances d'avoir le CAP.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Je sais ce que je veux, je suis déterminé.</li><li>- Se sent capable de réaliser seul des plats d'entrée.</li><li>- Se sent capable de réussir l'examen. A un carnet où elle note des indications sur les différents plats et sur les sauces.</li><li>- Pense qu'il est capable de réussir avec de la volonté.</li></ul> <p><b>Bulgarie</b> / Sociabilité, politesse, expérience, professionnalisme.</p>	
--	--	--

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
EXPLICITATION DES SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE		
Type d'appuis souhaités	<p><b>Portugal</b> Help of the boss (3), help of someone that would correct mistakes, doesn't know (2), doesn't want help (2).</p> <p><b>France / INETOP</b> Qu'on accompagne ses démarches, qu'on l'aide à trouver un travail, les structures, soi-même (2), besoin d'être soutenu (tendance au découragement lors d'un échec), être en groupe ne pas rester seul, des cours de langue, plus d'appui de la part du chef cuisinier.</p> <p><b>Bulgarie / L'aide des collègues et des clients.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>The support they expect comes preferably from people that work in the same place has them.</p>
5. OBSTACLES		
5.1 Difficultés actuelles dans le domaine professionnel	<p><b>Portugal</b> Doesn't feel difficulties (8).</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- N'a pas trouvé d'emploi jusqu'à présent se demande si le secteur est bouché ou si elle manque de qualités.</li> <li>- Ne se voit pas toute sa vie avec des personnes âgées, <i>«surtout qu'après s'est lui qui sera vieux, il aurait donc passé toute sa vie dans ce climat»</i>.</li> <li>- Difficultés matérielles et financières liées aux nombreux déplacements</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>Inexistent; not felt by the interviewed.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p>Les réponses concernent la profession assure_t en assure_ mais dans un village un petit salon ne pourrait pas prospérer. Les assure_tes administratives sont lentes et difficiles à comprendre par les jeunes.</p>



	<p>pour trouver du travail.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discrimination, marché de l'emploi.</li> <li>- Problème de formation initiale.</li> <li>- L'absence de projet clair.</li> <li>- Projet professionnel trop imprécis, pas de diplôme.</li> <li>- La langue française.</li> <li>- A un enfant et craint de ne pas trouver de place en crèche.</li> <li>- Manque d'expérience professionnelle, pas de diplôme, trouver un lieu de stage.</li> <li>- N'a pas le sentiment qu'il va rencontrer des obstacles. Difficultés futures liées à l'adaptation en France. Difficultés dans certains restaurants, du fait qu'elle est une femme et qu'elle a la peau noire.</li> <li>- Je sais ce que je veux, je suis déterminé.</li> <li>- Ne voit pas d'obstacles. Quand il fait un choix, il l'assume.</li> </ul> <p>Actuellement, pas de difficulté particulière. Ne pense pas aux obstacles. Va de l'avant.</p> <p><b>Bulgarie</b> / Il y a grande concurrence. Cette profession n'est pas très demandée dans les petites localités, les dispositifs d'enregistrement d'un petit salon (avec une coiffeuse) ne sont pas clairs.</p>	
--	---	--

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
5. OBSTACLES		
<p>5.2 Difficultés dans la formation scolaire /professionnelle</p>	<p><b>Portugal</b> Doesn't feel difficulties (6), needs money to keep studying, feels the need to learn a foreign language.</p> <p><b>France / INETOP</b> - Manque de bases. - Le niveau scolaire initial (2). - Pas de diplôme. - Dans le cadre du contrat de professionnalisation, le patron est trop exigeant, il ne sait pas parler aux gens et n'arrête pas de gueuler. Est impatient de finir son stage de formation mais cette formation lui a permis d'apprendre des choses nouvelles. N'est pas déçu mais impatient que la formation se termine. - A besoin qu'on lui montre les choses plusieurs fois, alors que le plus souvent, on ne lui montre qu'une fois. Ne se sent pas reconnu dans son travail. Ressent l'attitude du cuisinier en second comme un manque de respect. - N'a pas assez étudié les recettes des plats, qu'elle devrait savoir par cœur. Apprend des techniques (savoir faire) mais ce qui lui manque, c'est de faire des travaux pratiques car la théorie aussi est importante (vocabulaire culinaire, techniques, manipulation du matériel de cuisine). - N'a pas l'habitude qu'on lui crie dessus (le chef nous traite comme un chien). Cela me décourage de faire des efforts. Je n'aime pas</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b> Most of the interviewed don't feel difficulties.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b> Les jeunes ont en vue les cours pour la profession de coiffeur. L'organisation d'un cours se produit par suite d'un nombre de assure_tes assure.</p>

	<p>ceux qui gueulent sur les autres. Je n'aime pas mettre les gens plus bas. Dans ce métier là, c'est ça. Il faut respecter les gens, même si c'est un chef. Mon éducation, c'est la politesse et respecter les gens. Ça me gêne. Le chef est trop exigeant. Pas à l'aise dans ce restaurant.</p> <p><b>Bulgarie</b> / Les cours de formation ne sont assurés que dans les grandes villes.</p>	
... causes	<p><b>Portugal</b> Foreign language - is useful, especially during the vacations.</p> <p><b>France / INETOP</b> Niveau initial, sorties prématurée du système scolaire (2).</p>	

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
5. OBSTACLES		
... attitudes de réponse	<p><b>Portugal</b> Foreign language - doesn't take action to solve this difficulty.</p> <p><b>France / INETOP</b> Développer des connaissances de base, montrer les compétences déjà acquises, réfléchir, se former et acquérir un diplôme, s'informer.</p> <p><b>Bulgarie / Correcte.</b></p>	
5.3 Moyens d'atteindre ses objectifs professionnels	<p><b>Portugal</b> Doesn' identify professional objectives (6), to study and work at the same time, to be a good professional.</p> <p><b>France / INETOP</b> Faire des stages, encadrement personnalisé, aide psychologique et scolaire, va s'y prendre méthodiquement et calmement pendant 18 mois de formation, suivre des formations, passer le permis, se remuer, démarcher, écrire, bien faire le travail, clarification du projet penser que c'est possible de surmonter des obstacles, chercher du travail.</p> <p><b>Bulgarie / Insertion à un cours de formation.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p> <p>As said before, professional projects are poorly structured and vaguely defined. Accordingly, the strategies to accomplish them are also very incipient.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bulgarie / Vanushka</b></p> <p>Les jeunes sont inclus dans les cours de qualification par les bureaux de travail, la possibilité de formation amène pas forcément la réalisation professionnelle.</p>

ITEMS	DONNEES BRUTES	INTERPRETATIONS CONTEXTUALISÉES
<b>6. BESOIN ET SOUTIENS SPÉCIFIQUES</b>		
6.1 Souhais	<p><b>Portugal</b> To meet someone that would teach me the job, to have training, to have money, to have contacts.</p> <p><b>France / INETOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être accompagnée dans ses recherches.</li> <li>- Être encadré, suivi jusqu'au bout du projet, un accompagnement plus ciblé sur ses vraies lacunes. Des offres qui s'adressent à des débutants.</li> <li>- Aide dans le domaine de la recherche d'emploi et de formation.</li> <li>- Que l'on offre du travail et que l'on ouvre des portes aux jeunes.</li> <li>- Aide financière.</li> <li>- S'insérer vite pour être autonome.</li> <li>- Devenir autonome et ne plus être à la charge de son entourage.</li> <li>Être accompagnée dans ses démarches.</li> <li>- Bénéficiaire d'informations.</li> <li>- Cours de formation en langue.</li> <li>- Attend de la mission locale une aide pour trouver du travail.</li> <li>- Bouche à oreille, publicité plus large.</li> <li>- Sa mère est contente qu'il soit cuisinier. Elle aimerait aussi être cuisinière.</li> <li>- A appris certaines choses mais pas assez car en cuisine on apprend toujours. Aimerait rester dans le même restaurant après son stage pour apprendre davantage.</li> </ul>	

	<b>Bulgarie</b> / Trouver un bon emploi.	
6.2 Formations complémentaires	<p><b>Portugal</b> Botany, first aid.</p> <p><b>France / INETOP</b> Scolaires (4), professionnelles, langue, informatique, formation complémentaire pour préparer le diplôme d'aide médico-social, bac professionnel en candidat libre.</p> <p><b>Bulgarie</b> / Insertion à un cours convenable.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b> Needs directly related with their actual job.</p>

## ANNEXE 5

### **Présentation de 4 grilles individuelles d'entretiens conduits avec des jeunes français sans qualification scolarisés en CIPPA <sup>81</sup>**

Le public choisi pour mener les entretiens en suivant le guide préalablement établi est constitué d'élèves de cycle d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) ayant entre 16 et 18 ans. Les CIPPA sont mis en place dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'éducation nationale française. Ils s'adressent à des jeunes ayant connu une rupture avec le système scolaire, n'ayant pas d'autre solution de scolarisation du fait de leur faible niveau scolaire. Ces jeunes n'ont souvent pas de projet professionnel défini mais ils expriment une volonté (personnelle, parentale, éducative) de reprendre des études, de se remettre à niveau et de réfléchir à un projet pour pouvoir accéder à une formation professionnelle.

Ces quatre entretiens, présentés et analysés détail, sont choisis comme représentatifs des divers entretiens menés lors de ce travail de mémoire.

Les entretiens individuels ont été menés avec des élèves volontaires avec l'accord de leurs parents. Ils ont eu lieu dans une salle ou un bureau, isolé des autres élèves et des enseignants. Avant de commencer l'entretien, il a été réprécisé à chaque élève le cadre du travail : celui d'une participation à un projet européen visant à permettre à des jeunes sans qualification de certifier leurs compétences ; le statut de l'intervieweur (conseillère d'orientation-psychologue en formation) et le cadre de travail (respect du secret par une exploitation anonyme des entretiens et la non divulgation de ce qui est dit pendant l'entretien aux formateurs). Ont également été présentées les règles de l'interview et notamment la possibilité pour l'élève de ne pas répondre à une question s'il ne le souhaitait pas. Les jeunes scolarisés en CIPPA ayant souvent des difficultés à verbaliser leurs expériences, nous avons utilisé des photos de métiers (extraites de l'Epreuve Visuelle d'Intérêt) comme un support leur permettant de se projeter à partir de leur propre expérience de loisir ou de stage professionnel.

Chaque entretien durait généralement près d'une heure.

---

<sup>81</sup> Entretiens extraits de : Blanchard, A. (2007). *Certification des compétences des jeunes sortis du système scolaire sans qualification professionnelle*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de conseiller d'orientation-psychologue, rédigé sous la direction de Jean-Claude Sontag. Paris : INETOP/CNAP. Bibliothèque de l'INETOP.

## Grille d'encodage des données Entretien A

<b>0- Données démographiques</b>	
0.1 Ages	18
0.2 Genre	Féminin
0.3 Professions des pères	famille d'accueil
0.3 Professions des mères	Chômage
<b>1- Perception de la situation actuelle</b>	
<b>a) Parcours scolaire et entrée en formation</b>	
1.1 Type de stage d'insertion ou de formation professionnelle	CIPPA
1.2 A quitté l'école depuis ...	« Je suis restée pendant un an chez moi » « mais en formation à NRSS quelques jours » par semaine.
-> Causes de départ de l'école	« J'ai passé mon brevet, je l'ai raté », suite à une 3 <sup>e</sup> professionnelle. N'a pas eu d'affectation en CAP esthétique : « on m'a pas pris »
1.3 Activités avant le stage ou la formation	NRSS: projet professionnel, groupe de parole, « c'était pas une école normale, c'était vite fait ». A obtenu l'attestation PIM (sur examen concernant l'utilisation d'internet) Elle cherche l'attestation pour me la montrer mais ne la trouve pas.
<b>b) Démarches de recherche d'emploi</b>	
1.4 Recherche d'emploi ?	« non pas du tout »
-> Type d'emploi recherché	
Recherche de stage ?	vente, prêt à porter; en cosmétique quand était en 4 <sup>ème</sup> AS : « on faisait les ongles, les manucures, c'était bien ». « Je voulais faire des stages chez Séphora ou Marionnaud ».
1.5 Difficultés rencontrées	En vente, « parfois oui, parfois non, il y a beaucoup d'élèves qui demandent la vente, qui trouvent que la vente c'est facile. » « Je veux être vendeuse dans les produits cosmétiques, c'est ça mon souhait, parce que je suis forte ».
1.6 Aides rencontrées	aucune, « je me débrouille toute seule »
-> Aides possibles	assistante, éducateur
<b>2- Projets d'avenir</b>	
2.1 Projets d'avenir	vente en cosmétique, esthéticienne, petite enfance Elle me sollicite : « c'est quoi la puériculture ? ». « Madame, vous avez pas des idées pour les métiers ? » « et pour faire hôtesse d'accueil ? » « et la poste ? » « J'ai pas trop d'idées par rapport aux métiers ».
2.2 Domaines de formation préférés	« vente en produit cosmétique parce que je sais que quand même je suis à l'aise », compétences, « j'ai des grosses expériences avec ce métier là ». Aider les gens
2.3 Souhaits si pas de travail/emploi/métier	Je ne sais pas, (temps de réflexion assez long) « être aussi à la poste, aussi j'aime bien, à l'accueil. »
2.4 Choix d'un nouveau travail/emploi/métier	



-> Causes de ce choix	
-> Démarches de mise en œuvre de ce choix	« Je veux faire une formation par rapport à ce métier là quoi » pour l'instant, elle s'interroge sur les formations de CAP vente
-> Aides : Qui ? Comment ?	Moi et mon éducateur « Elle peut avoir des contacts »; téléphoner, accompagner
<b>3- Représentation du travail</b>	
3.1 Sens du travail	« C'est la vie quoi, si tu travailles pas comment tu vas faire ? » travailler pour ta vie, pour bien vivre pour gagner de l'argent, pour soi-même
3.2 Avantages du travail	Travailler en groupe, être ensemble, progresser, avoir des contacts avec les gens, découvrir beaucoup de choses que tu ne connais pas.
Représentations des termes <i>travail/métier/profession/emploi</i>	
Exemples de <i>travail</i>	tu as déjà travaillé, es déjà habitué. Quand je lui demande un exemple de travail répond : « Je sais pas, par exemple quand je pars au boulot, je commence à 8 heure pile. Je ne sais pas si c'est ça ou pas ».
Exemples de <i>métier</i>	Quand je lui demande un exemple de métier : « Humm, comme exemple dans l'esthétique, être conseiller dans les produits esthétiques. Quand le client il vient, il te demande : bonjour madame ; tu réponds : oui bonjour, ça va, vous voulez que je vous aide ? Vous voulez quelque chose ? - oui Mme, vous pouvez me conseiller par rapport à ce produit là ? – oui, je vais vous conseiller. » « C'est un exemple que je vous donne » me précise-t-elle. « Oui madame, par rapport à ce produit là, ce maquillage, ce fond de teint là, franchement c'est une bonne marque mais il ne faut pas que tu appliques trop, quand tu mets trop, après ça se voit, ça fait comme une pâte. Quand tu mets tout doucement, ça fait classe. » Elle continue la simulation en passant en revue différentes questions que pourrait lui poser la cliente.
Exemples de <i>profession</i>	« Tu fais le métier professionnel » ; « métier et professionnel ça va aussi presque dans les mêmes groupes. »
Exemples d' <i>emploi</i>	« Cela veut dire que tu as déjà des expériences, ça veut dire que tu travailles » « Emploi et travail ça va presque dans les mêmes groupes ».
<b>4- Compétences attendues par les employeurs</b>	
4.1 Professionnel compétent	Professionnel renvoie à formation, compétent renvoie à expérience et à soi-même. « J'ai des idées, j'ai des compétences mais j'ai pas le diplôme, j'ai pas encore fait des études par rapport à ce métier là » « Une personne qui a déjà fait des études, il est déjà professionnel ».
4.2 Compétences d'un professionnel	Pour être esthéticienne, il faut : « savoir s'exprimer avec la clientèle », « gâter le client », « être propre », être « gentil », « souriant », « patient », « calme »,

<b>Explicitation des représentations à l'égard du travail et des attentes des employeurs</b>		
Capacités globales à se représenter les compétences indispensables à un métier Choix de photos	Photos choisies compétences +intérêts	51: coiffure « Je sais que j'ai des compétences » 20 : esthéticienne. 6 : aide-maternelle (ATSEM)
	Photos choisies compétences sans intérêt	10 : caissier « J'aime bien être à l'accueil, il y a du contact avec la clientèle » 2 : cuisinier « J'avais de bonnes notes » 47 : technicien de surface
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné		51: coiffeur + « Je sais bien coiffer », « Je sais bien couper les cheveux », « Il faut de la douceur par rapport à ce métier , prudent/ciseaux, propre, surtout les mains, ne pas être blessée, porter des gants.
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :		Oui
- contextes		
- avec qui		
- difficultés		Pas assez de travail. « On ne gagne pas assez de l'argent »
- satisfactions		Non, pas de plaisir
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné		esthéticienne + Savoir s'exprimer, être gentil, souriant patient, calme, gâter les clients, propre, bonne apparence.
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :		Stages
- contextes		
- avec qui		
- difficultés		
- satisfactions		Oui, je veux être belle, envie de continuer
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné		6 : aide-maternelle (ATSEM) + être tendre, ne pas trop crier, aller doucement, expliquer, chante : « donne ton amour »
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :		
- contextes		
- avec qui		
- difficultés		Pas trop de patience avec les enfants
- satisfactions		
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné		10 : caissière + « Je suis forte en math, ça arrive aussi que la caisse est bloquée et tu ne sais pas comment rendre la monnaie » ; « être vigilante », « forte à s'exprimer », « être souriante, gentille ».

Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :	Non
- contextes	
- avec qui	
- difficultés	
- satisfactions	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	47: technicien de surface « faire le ménage, nettoyer, bien choisir les produits ».
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :	
- contextes	
- avec qui	
- difficultés	
- satisfactions	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	2 : Cuisinier « savoir utiliser les épices »
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :	Stages en 4 <sup>ème</sup> AS.
- contextes	
- avec qui	
- Difficultés	« Pas trop dur », « ça chauffe », « rester dans la cuisine ».
- satisfactions	
<b>Explicitation des sentiments d'efficacité personnelle</b>	
Capacités à réussir dans le métier choisi	« Bonnes notes en stage, il faut que je me batte pour ce métier, envie très forte. »
Type d'appuis souhaités	« Quelqu'un pour me soutenir, m'accompagner, m'orienter sur des aides, des endroits. »
<b>5- Obstacles</b>	
5.1 Difficultés actuelles dans le domaine professionnel	« Mon accent, le fait de parler trop vite. »
5.2 Difficultés dans la formation scolaire/professionnelle	
-> causes	
-> attitudes de réponse	
5.3 Moyens d'atteindre ses objectifs professionnels	« Il faut que je fasse l'effort pour mon français, que je fasse des cours particuliers. »
<b>6- Besoin et soutiens spécifiques</b>	
6.1 Souhaités	Aide financière pour une formation dans le privé

## Entretien A

Le premier entretien présenté a été effectué avec une jeune femme de 18 ans. Elle se présente particulièrement ouverte à l'entretien que je lui propose. C'est une jeune femme qui vient d'un pays africain non francophone ; elle est arrivée en France à l'adolescence. Elle a été scolarisée dans un premier temps en classe pour non francophones puis au collège. A l'issue d'une classe de 3<sup>ème</sup> professionnelle, elle n'a obtenu ni le brevet ni d'affectation en lycée professionnel. Elle est alors restée un an sans être scolarisée, année durant laquelle elle a bénéficié de cours dans le cadre du centre de formation NRSS, à raison de quelques heures hebdomadaires « c'était pas une école normale, c'était vite fait » explique-t-elle. Placée en famille d'accueil, elle bénéficie d'un suivi éducatif qui l'a aidée dans ses démarches de scolarisation.

Physiquement un peu forte, elle est très apprêtée : elle est maquillée, a les ongles faits. Elle paraît soucieuse de son apparence. Elle est enthousiaste à l'idée de parler de ses compétences. Durant tout l'entretien, elle est vive, elle répond volontiers aux questions, est très volubile et pose beaucoup de questions sur les possibilités de formations, les métiers... L'entretien est assez long car elle fait beaucoup de digressions.

Je remarque de sa part, tout au long de l'entretien, l'expression ou l'affirmation de sentiments d'efficacité personnelle forts dans certains domaines « Je veux être vendeuse, dit-elle, dans les produits cosmétiques, c'est ça mon souhait *parce que je suis forte* ». Lorsque je la questionne sur ses domaines de formation préférés, elle parle de la « vente en produit cosmétique parce que *je sais que* quand même *je suis à l'aise* », dit avoir des compétences. Elle met en lien son choix avec ses sentiments d'efficacité personnelle sans pour autant les expliciter, les ancrer dans la reconnaissance de compétences particulières qu'elle aurait acquises. « J'ai des grosses, *grosses expériences* avec ce métier là » dit-elle. C'est donc l'action, l'expérience vécue qui est à la source du sentiment d'efficacité personnelle qu'elle exprime relativement à cette activité.

Lorsque je lui demande de donner des exemples de métier, elle répond par un jeu de rôles dans lequel elle endosse les rôles des deux personnages : la vendeuse en produits cosmétiques et la cliente. « Quand le client il vient, il te demande : bonjour madame ; tu réponds : oui bonjour, ça va, vous voulez que je vous aide ? Vous voulez quelque chose ? - oui Mme, vous pouvez me conseiller par rapport à ce produit là ; oui je vais vous conseiller. » « C'est un

exemple que je vous donne » me précise t elle. « Oui madame, par rapport à ce produit là, ce maquillage, ce fond de teint là, franchement c'est une bonne marque mais il faut pas que tu appliques trop, quand tu mets trop, après ça se voit, ça fait comme une pâte. Quand tu mets tout doucement, ça fait classe. » Elle continue la simulation en passant en revue différentes questions que pourrait lui poser la cliente. Lors de cette simulation elle met en scène des compétences sociales d'accueil: elle s'exprime plus lentement en mimant une certaine attention à l'autre, mais aussi des compétences techniques en présentant les spécificités des produits et la façon dont ils doivent être utilisés. On remarque, malgré son enthousiasme à jouer ce rôle de vendeuse, des dérapages vers le tutoiement et vers un langage familier « ça fait classe » qui laissent penser que les compétences sociales - en matière de niveau de langue - ne sont pas encore complètement maîtrisées.

Les compétences qu'elle énonce explicitement, relativement à la vente de produits cosmétiques, sont du registre des compétences sociales, « savoir s'exprimer avec la clientèle », « gentil », « souriant », « patient », « calme », « gâter le client », « être propre ». Elle n'évoque pas de compétences techniques. Je perçois l'importance pour cette jeune femme de la dimension relationnelle dans le choix d'une profession, ainsi que l'importance du cadre de travail et du retour que cela peut engendrer. En effet, en ce qui concerne les satisfactions qu'elle a ressenties lors de ses stages, elle dit : « oui (j'ai des satisfactions), je veux être belle », elle est donc ici dans le registre des affects mais qui sont sans lien avec des compétences relatives au métier.

A propos des autres métiers évoqués, elle ne parvient pas ou peu à énoncer des compétences techniques précises qu'elle aurait acquises.

Lorsqu'elle désigne les compétences liées au métier de coiffeur, elle reste très vague : « Je sais bien *coiffer* », « Je sais bien *couper les cheveux* ». En revanche, ce travail d'identification des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité, lui permet de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle par l'utilisation du qualificatif « bien ».

En ce qui concerne le métier de cuisinier, elle ne cite qu'une seule compétence « savoir utiliser les épices », mais atteste de leur possession par la validation par un tiers « J'avais de bonnes notes ». Son sentiment d'efficacité personnelle semble avoir comme source principale la persuasion verbale émise par un professeur. Bien que la tâche soit mise en œuvre dans une expérience réelle de stage, il semble que cette validation reste une appréciation externe qu'elle ne s'approprie pas, la cuisine, restant, pour elle, associée à des difficultés et à peu d'intérêt ou de satisfaction.

Elle choisit le métier de caissier car il correspond à ses intérêts « J'aime bien être à l'accueil, il y a du contact avec la clientèle » explique-t-elle. En ce qui concerne ce métier, elle identifie des compétences sociales « forte à s'exprimer, être souriante, gentil ». Et des compétences techniques (« Forte en math, ça arrive aussi que la caisse est bloquée et tu sais pas comment rendre la monnaie », « être vigilant »), compétences qu'elle pense avoir ou pouvoir acquérir . La source de ses sentiments d'efficacité personnelle provient ici probablement d'un apprentissage par observation.

Enfin, je perçois bien dans cet entretien comment cette jeune femme se fixe d'une part un but valorisé qui lui tient à cœur (il faut « que je me batte pour ce métier, envie très forte ») qu'elle pense pouvoir atteindre. Ses compétences, dans ce domaine, sont validées par un professionnel (« bonnes notes en stage »). Elle identifie également des obstacles à la réalisation de son projet (« mon accent, le fait de parler trop vite »), et elle se fixe des sous buts qui lui permettraient de pallier les obstacles (« il faut que je fasse l'effort pour mon français, que je fasse des cours particuliers »), en évoquant la possibilité de stratégies alternatives comme une formation dans le privé.

## Grille d'encodage des données- Entretien B

<b>0- Données démographiques</b>	
0.1 Ages	16
0.2 Genre	Masculin
0.3 Professions des pères	Chômage
0.3 Professions des mères	Chômage/ femme de ménage
<b>1- Perception de la situation actuelle</b>	
<b>a) Parcours scolaire et entrée en formation</b>	
1.1 Type de stage d'insertion ou de formation professionnelle	CIPPA
1.2 A quitté l'école depuis ...	
-> Causes de départ de l'école	« J'allais être renvoyé du collège, en octobre, et après la conseillère d'orientation m'a trouvé un CIPPA » « je ne travaillais pas, j'écoutais pas à l'école »
1.3 Activités avant le stage ou la formation	en 3ème
<b>b) Démarches de recherche d'emploi</b>	
1.4 Recherche d'emploi ?	
-> Type d'emploi recherché	
Recherche de stage ?	Jeux vidéo : « Je voulais voir c'est quoi », renseigner le client, ranger Boulangerie : vente
1.5 Difficultés rencontrées	Il y avait pas beaucoup de personnes qui prenaient des apprentis
1.6 Aides rencontrées	Pour les jeux, non La boulangerie : « parce que quelqu'un l'avait fait avant » par recommandation du stage par un autre élève
-> Aides possibles	CIEJ « ils m'ont aidé mais moi j'ai pas trouvé » « parce qu'ils m'ont donné un annuaire et ils m'ont dit de chercher »
<b>2- Projets d'avenir</b>	
2.1 Projets d'avenir	Non
2.2 Domaines de formation préférés	En plus du CIPPA, formation vente ADIP Nouvelles technologies « je suis pris », « je suis pas encore entré mais ils m'ont demandé une enquête et trois rendez-vous et, si ça me plait, on te prend »
2.3 Souhais si pas de travail/emploi/métier	« Je sais pas vraiment », « à un moment je voulais faire pâtisserie, mais j'étais pas sûr »
2.4 Choix d'un nouveau travail/emploi/métier	L'an prochain, BEP ou CAP vente
-> Causes de ce choix	Vente dans les nouvelles technologies
-> Démarches de mise en œuvre de ce choix	Le coordonnateur de CIPPA
-> Aides : Qui ? Comment ?	Il m'a donné l'adresse et le n° de tel. et j'ai appelé

<b>3- Représentation du travail</b>		
3.1 Sens du travail	C'est travailler, je ne sais pas. Il y a des payes	
3.2 Avantages du travail	Je ne sais pas, t'es plus à l'école, à l'école tu parles, au travail t'es plus sérieux...	
Représentations des termes <i>travail/métier/profession/emploi</i>	Ensemble	
Exemples de <i>travail</i>	La vente, travail dans la vente	
Exemples de <i>métier</i>	Je ne sais pas quoi dire	
Exemples de <i>profession</i>	Je sais pas, j'ai du mal, vendeur	
Exemples d' <i>emploi</i>	Quand tu te fais employer, domaine de la vente	
<b>4- Compétences attendues par les employeurs</b>		
4.1 Professionnel compétent	« Je ne sais pas, tu connais le travail, tu l'apprends pas », « l'autre il est plus vif, l'autre il est plus actif, ça se voit, il sait mieux faire que son copain »	
4.2 Compétences d'un professionnel	Avoir envie Aimer le métier	
<b>Explicitation des représentations à l'égard du travail et des attentes des employeurs</b>		
Capacités globales à se représenter les compétences indispensables à un métier. choix de photos.	Photos choisies compétences +intérêts	32 : vendeur de vêtements 7: terrain de foot, « je sais jouer au foot »
	Photos choisies compétences sans intérêt	41 : garagiste 35 : ouvrier chaîne de montage citroën
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	35: ouvrier Connaître la machine « Celui là, oui, peut être ça va être dur »	
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :		
- contextes		
- avec qui		
- difficultés		
- satisfactions		
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	32 : vendeur de jeux vidéo Pas être timide, bien renseigner le client Parler correctement, se tenir droit	
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :	Stage 2 autres vendeurs Par exemple, dès qu'un jeu il sort	
- contextes		
- avec qui		
- difficultés	« Quand t'arrives pas à bien placer les jeux et ça tombe » « Pas beaucoup de temps pour manger et tu finissais tard »	
- satisfactions	« C'était bien, j'avais jamais fait ça de renseigner des personnes, de voir des consoles quand elles arrivent »	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier	41 : garagiste « Là c'est des machines mais il y a des garages où ils font tout à	



sélectionné	la main » La voiture, si tu la connais par cœur, c'est bon Trouver le problème
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :	
- contextes ; avec qui	
- difficultés	
- satisfactions	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	7 : joueur de foot « Le foot, c'est pas pareil, c'est jouer » « Bien faire les passes, bien dribbler, savoir jouer »
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :	En club depuis 10 ans
- contextes ; avec qui	
- difficultés	« Les équipes adverses... ils sont pas tous pareil, plus ou moins fortes, quand l'adversaire est trop fort « quand tu peux pas passer la défense t'arrives pas à jouer » « c'est parce que t'as pas confiance »
- satisfactions	« Quand tu marques, quand t'empêches qu'ils marquent un but, quand tu fais une bonne passe et l'entraîneur quand il t'encourage »
<b>Explicitation des sentiments d'efficacité personnelle</b>	
Capacités à réussir dans le métier choisi	Avoir envie J'ai plus le choix, c'est ça ou rien parce que la CIPPA c'était la dernière chance, un élève de troisième il a plus de chance de rentrer qu'un élève de CIPPA.
Type d'appuis souhaités	Le coordonnateur
<b>5- Obstacles</b>	
5.1 Difficultés actuelles dans le domaine professionnel	Non pas trop
5.2 Difficultés dans la formation scolaire/professionnelle	Rentrer dans le groupe
-> causes	Ils sont en avance ils ont appris des trucs que je sais pas encore
-> attitudes de réponse	Il faut que je m'accroche
5.3 Moyens d'atteindre ses objectifs professionnels	« Pas penser à tout ça, ... si je rentre dans la formation, je vais voir là-bas »
<b>6- Besoin et soutiens spécifiques</b>	
6.1 Souhaits	Je ne sais pas encore Comme aide à la réflexion : le coordonnateur nous parle tous le temps de ça, c'est comme s'il nous aidait ; nune prof, elle nous parle, nous donne des adresses
6.2 Formations complémentaires	

## Entretien B

Le second entretien choisi est mené avec un jeune homme de 16 ans. Bien que volontaire pour l'entretien, il est plutôt timide, parle peu, il faut régulièrement le relancer, l'aider à verbaliser. Ce jeune homme n'a pas eu d'interruption de scolarité. Entré en 3<sup>ème</sup> à la rentrée de septembre, il présente sa situation en disant : la « conseillère d'orientation m'a trouvé un CIPPA » parce que « j'allais être renvoyé du collège » dès le mois d'octobre. Il explique cela en disant « je ne travaillais pas, j'écoutais pas à l'école » qui sont des causalités internes mais qui justifient mal une exclusion imminente. Ses deux parents sont au chômage.

Durant cette année, il a effectué deux stages dans le domaine de la vente, l'un dans une boutique de jeux vidéos, l'autre dans une boulangerie. Les difficultés de recherche sont rattachées à des causalités externes (« il y avait pas beaucoup de personnes qui prenaient ») et il identifie comme aide uniquement celle qui a été directement efficace. C'est seulement quand sont questionnées les aides possibles qu'il parle du centre d'initiative et d'emploi des jeunes (CIEJ) : « ils m'ont aidé mais moi j'ai pas trouvé » « parce qu'ils m'ont donné un annuaire et ils m'ont dit de chercher ».

Il n'a pour l'instant pas de projet d'avenir, c'est-à-dire pas d'objectif valorisé à long terme dans le domaine professionnel. En revanche, il s'est approprié deux sous-buts, avec l'appui du coordinateur « Il m'a donné l'adresse et le numéro de téléphone et j'ai appelé » le centre de formation ADIP. Ainsi, il va compléter la formation CIPPA par une formation en vente dans les nouvelles technologies afin de préciser ses motivations dans ce domaine et il souhaite accéder à une formation en CAP ou BEP vente l'an prochain.

Il a des représentations peu précises du monde du travail, il doute beaucoup dans ses réponses, dit très souvent : « je ne sais pas ». Ses arguments sont très ancrés dans le fonctionnement scolaire, « l'école » est son système de référence.

Ses choix de photos représentant des activités dans lesquelles il pense avoir des compétences, sont, pour les activités qui l'intéressent, issues de l'apprentissage par l'action, (il pratique le football depuis plusieurs années et a effectué un stage dans le domaine de la vente), et pour celles qui ne l'intéressent pas, issues de l'apprentissage vicariant.

Dans le métier de vendeur de jeux vidéos qui l'intéresse et dans lequel il a déjà effectué un stage, ce jeune homme identifie surtout des compétences sociales (« pas être timide, parler correctement, se tenir droit »), ainsi qu'une compétence technique peu précise (« bien renseigner le client »). Il énumère des compétences qui lui semblent importantes pour exercer ce métier. Il a choisi la photo parce qu'il pense avoir des compétences pour travailler dans ce domaine. Toutefois, il n'utilise pas le « je », il ne s'approprie pas verbalement ces compétences, dont une fait sûrement écho à ses propres difficultés (« pas être timide »). Les

structures de phrases qu'il utilise pointent également ses difficultés à s'exprimer et les limites de son registre sémantique.

Les difficultés qu'il exprime sont d'ordres techniques (« quand t'arrives pas à bien placer les jeux et ça tombe ») et organisationnelles (« pas beaucoup de temps pour manger et tu finissais tard »).

Concernant ses satisfactions, il dit : « *c'était bien*, j'avais jamais fait ça de renseigner des personnes, de voir des consoles quand elles arrivent ». Il affirme donc son plaisir de faire, d'être dans l'action. Cela peut être une forme indirecte d'expression de ses sentiments d'efficacité personnelle, qu'il ressent suffisamment pour apprécier la mise en situation. Il semble développer en parallèle des intérêts et des sentiments d'efficacité. C'est l'action qui lui permet d'identifier ses compétences, et leur évocation le conduit à construire des sentiments d'efficacité personnelle. De plus, l'expression des affects (« c'était bien »), rend compte de la satisfaction qu'il a éprouvé au cours de la tâche et lui permet de renforcer ses sentiments d'efficacité personnelle.

Il choisit la photo du terrain de football en exprimant son sentiment d'efficacité personnelle (« *je sais* jouer au foot ») mais lorsqu'il évoque les compétences nécessaires pour être joueur de foot il en parle comme d'une activité de loisirs et non comme d'une activité professionnelle (« Le foot, c'est pas pareil, c'est jouer »). Cela peut être considéré comme une dépréciation d'une activité que lui-même pratique en club depuis dix ans. Lorsqu'il évoque ses difficultés, il les relie à des causalités internes (« quand tu peux pas passer la défense t'arrives pas à jouer » ; « c'est parce que *t'as pas confiance* ») à tonalité affective. Il évoque la dimension de la confiance en soi et de ses impacts dans le cadre du jeu. Il exprime diverses satisfactions « quand tu marques, quand t'empêches qu'ils marquent un but, quand tu fais une bonne passe, et l'entraîneur quand il t'encourage » mais n'utilise pas le 'je'. Il pointe l'importance, le besoin, du renforcement du sentiment d'efficacité personnelle par un tiers compétent.

A propos des photos choisies pour lesquelles il n'exprime pas d'intérêt, il désigne peu de compétences et ce sont plutôt des compétences techniques.

Il identifie ses capacités à réussir dans le métier qu'il a choisi comme provenant de deux sources causales : interne (« avoir envie ») et externe (« j'ai plus le choix, c'est ça ou rien parce que la CIPPA c'était la dernière chance »).

Je remarque que, pour ce jeune homme, la présentation de photos facilite son expression verbale et l'élaboration des réponses. De plus, il s'exprime avec beaucoup plus

d'enthousiasme et de spontanéité à propos de ses expériences vécues comparativement à ses expériences d'observation.

Il me semble que l'évocation des compétences relatives à ses expériences lui permet d'identifier ses propres compétences. Il exprime actuellement peu de sentiments d'efficacité personnelle et ce travail de réflexion peut lui permettre de reconnaître ces compétences exprimées comme siennes.

Il perçoit plus d'obstacles relatifs à la formation (« rentrer dans le groupe ») qu'à l'exercice de la profession. Son souhait est d'intégrer une formation professionnelle en vente et il n'a pour l'instant pas d'autre objectif. Il ne s'est pas fixé de sous-buts tels que des paliers lui permettant d'atteindre ses objectifs, il ne se projette pas dans l'avenir. Inversement, il est plutôt dans l'évitement (« pas penser à tout ça » « si je rentre dans la formation, je vais voir là-bas »). Il n'est pas en mesure d'identifier ses besoins, de les analyser (« je ne sais pas encore, je ne sais pas ») mais est attentif à ce qui lui est proposé par les enseignants (« le coordonnateur nous parle tous le temps de ça (le projet de formation), c'est comme s'il nous aidait »).

## Grille d'encodage des données Entretien C

<b>0- Données démographiques</b>	
0.1 Ages	17
0.2 Genres	Masculin
0.3 Professions des pères	Maître d'hôtel
0.3 Professions des mères	Ménage dans un magasin
<b>1- Perception de la situation actuelle</b>	
<b>a) Parcours scolaire et entrée en formation</b>	
1.1 Type de stage d'insertion ou de formation professionnelle	CIPPA
1.2 A quitté l'école depuis ...	Quelques mois
-> Causes de départ de l'école	CPA puis BEP électrotechnique "ça ne m'intéressait pas, j'ai arrêté"
1.3 Activités avant le stage ou la formation	
<b>b) Démarches de recherche d'emploi</b>	
1.4 Recherche d'emploi ? -> Type d'emploi recherché	Voulait faire un BEP par alternance
Recherche de stage?	3 stages de vente : petit magasin, magasin de prêt à porter, et magasin d'une chaîne de taille moyenne
1.5 Difficultés rencontrées	Trouver un stage où je faisais de la vente et pas de la surveillance
1.6 Aides rencontrées	
-> Aides possibles	
<b>2- Projets d'avenir</b>	
2.1 Projets d'avenir	J'aimerais bien aller en BEP vente mais je sais pas si je vais y aller d'après ce que me dit le coordonnateur
2.2 Domaines de formation préférés	La vente Un BEP n'importe lequel mais pas un CAP
2.3 Souhaits si pas de travail/emploi/métier	
2.4 Choix d'un nouveau travail/emploi/métier	
-> Causes de ce choix	Si je vais en BEP c'est pour faire un bac pas pour s'arrêter après
-> Démarches de mise en œuvre de ce choix	
-> Aides : Qui ? comment?	Le coordonnateur Renseigner sur les autres possibilités de formation
<b>3- Représentation du travail</b>	
3.1 Sens du travail	Que des trucs durs, pas la vente Se lèvent le matin tôt dans le froid On gagne de l'argent

3.2 Avantages du travail		
Représentations des termes <i>travail/métier/profession/emploi</i>		
Exemples de <i>travail</i>		Petit boulot comme ça, travailler au macdo
Exemples de <i>metier</i>		C'est quand on est spécialisé dans un truc, p. ex., électricien
Exemples de <i>profession</i>		comme métier
Exemples d' <i>emploi</i>		comme travail
<b>4- Compétences attendues par les employeurs</b>		
4.1 Professionnel compétent		Il est bon, il a plein de capacités, il est bon dans ce domaine
4.2 Compétences d'un professionnel		Cela dépend dans quel métier
<b>Explicitation des représentations à l'égard du travail et des attentes des employeurs</b>		
Capacités globales à se représenter les compétences indispensables à un métier	Photos choisies compétences et intérêt	7 : footballeur 32 : vendeur de vêtements
	Photos choisies compétences sans intérêt	41: mécanicien
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné		7 : footballeur savoir jouer, dribbler, s'entraîner, avoir de la chance
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :		
- contextes		
- avec qui		
Difficultés		
Satisfactions		
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné		32 : vendeur Avoir de la tchatche, savoir s'y prendre Aller voir les clients, les renseigner, faire de la mise en rayons, ranger
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné :		
- contextes ; avec qui		stages
- difficultés		Les horaires, c'est fatiguant, quand il n'y a pas de clients, on s'ennuie. Les colis sont lourds, faut les descendre, les déballer. Trouver les bonnes tailles
Satisfactions		Quand on vend quelque chose on est content.

Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	41 : mécanicien Carrosserie: toute la journée dans un garage frapper sur de la tôle La peinture: faut prendre des bombes, les mélanger dans un labo, faut mélanger au cl près, être précis, couvrir la voiture avec un autocollant sur tout ce qu'on veut pas toucher après
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes ; avec qui	en formation antérieure
Difficultés	
Satisfactions	
<b>Explicitation des sentiments d'efficacité personnelle</b>	
Capacités à réussir dans le métier choisi	Faut demander au patron Parce que j'aime bien la vente, parce qu'il y a que ça que j'aime bien
Type d'appuis souhaités	C'est juste à force de vendre que ça rentre mieux, on parle
<b>5- Obstacles</b>	
5.1 Difficultés actuelles dans le domaine professionnel	Faut déjà que j'arrive en BEP
5.2 Difficultés dans la formation scolaire/professionnelle	On nous donne des contrôles, on a des mauvaises notes
-> causes	On n'a pas de leçons, on n'a rien à réviser, on peut même pas avoir de bonnes notes. On arrive, on a pas eu cours pendant 2 semaines
-> attitudes de réponse	
5.3 Moyens d'atteindre ses objectifs professionnels	« Je ne sais pas, justement c'est ça le problème. Si on pouvait avoir de bonnes notes, mais là. »
<b>6- Besoin et soutiens spécifiques</b>	
6.1 Souhais	« Rien, j'ai pas besoin de tout ça. Moi je sais ce que je veux faire après ; ça passe, ça passe; ça passe pas, ça passe pas »
6.2 Formations complémentaires	

## Entretien C

Le troisième entretien sélectionné a été réalisé avec un jeune homme un peu bourru, sur la défensive qui refuse d'être enregistré mais s'exprime facilement. Il a dix sept ans, grand et costaud, il a le visage rond et encore des traits enfantins. Ses deux parents travaillent.

Il a été sans formation pendant quelques mois. Suite à une classe de pré-apprentissage, il a été pris en BEP électrotechnique en lycée professionnel mais dit-il : « ça ne m'intéressait pas, j'ai arrêté ». De plus, il voulait « faire un BEP par alternance ». Il a donc, pendant le temps d'interruption de sa scolarité, recherché une formation en alternance qu'il n'a pas trouvée.

Pendant cette année de CIPPA, il a effectué trois stages de vente dans différents magasins de prêt à porter. Les difficultés qu'il dit avoir rencontrées pendant sa recherche de stage sont relatives à des exigences personnelles quant à la qualité des stages (« trouver un stage où je faisais de la vente et pas de la surveillance »).

Concernant ses projets d'avenir, se confrontent principe de plaisir et principe de réalité : « j'aimerais bien aller en BEP vente mais je sais pas si je vais y aller d'après ce que me dit le coordonnateur ». Il semble prendre en compte les différents points de vue mais sans en connaître nécessairement les raisons. La dimension de prestige est présente dans ses justifications (« un BEP n'importe lequel mais pas un CAP »), volonté certainement accentuée du fait qu'il a déjà commencé une formation dans une section de BEP électrotechnique. Il ajoute : « si je vais en BEP, c'est pour faire un bac pas pour s'arrêter après » il se fixe donc un but, le bac, et un sous objectif, le BEP, qui sont valorisés. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'il a des sentiments d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire, suffisamment forts, pour prétendre accéder à un BEP et y réussir. Ses sentiments d'efficacité personnelle influencent les buts, qu'il se fixe en termes de formations.

Il identifie un soutien possible auprès du coordonnateur qui pourrait le « renseigner sur les autres possibilités de formation ».

Pour lui, le travail ne représente « que des trucs durs », « se lever le matin tôt dans le froid ». Le travail semble synonyme de contraintes et de difficultés et plutôt que d'y intégrer une dimension de plaisir, il en exclut le domaine qui l'intéresse : « pas la vente ». Il lui attribue aussi une dimension utilitaire : « on gagne de l'argent ».

Ce jeune homme choisit deux photos qui représentent des métiers pour lesquels il pense avoir des compétences et des intérêts (footballeur et vendeur de vêtements) et une photo correspondant à une activité pour laquelle il n'a pas d'intérêt (mécanicien).



Il a construit ses sentiments d'efficacité personnelle à partir de sources d'apprentissage par l'action, ses trois choix d'activités correspondent à des expériences vécues.

A propos de l'activité de footballeur, il évoque deux compétences techniques « savoir jouer, dribbler » ainsi que les conditions pour accéder à ce métier : « s'entraîner », causalité interne, et « avoir de la chance », causalité externe.

En ce qui concerne l'activité de vendeur, il identifie des compétences sociales, de savoir-être (« avoir de la tchatche, savoir s'y prendre, aller voir les clients, les renseigner »), ainsi que de compétences techniques (« faire de la mise en rayons, ranger »), qu'il a pu mettre en œuvre durant ses stages. Bien qu'il ait antérieurement présenté la vente comme n'étant pas un travail, il exprime plusieurs difficultés rencontrées lors de ses stages (« les horaires, c'est fatigant. Quand il n'y a pas de client, on s'ennuie. Les colis sont lourds, faut les descendre, les déballer. Trouver les bonnes tailles »). Quant à la satisfaction qu'il exprime, il semble que l'action et sa réussite renforcent son sentiment d'efficacité personnelle (« Quand on vend quelque chose *on est content*. »), c'est-à-dire content de soi, la performance étant liée à une satisfaction personnelle.

Son troisième choix est celui de mécanicien, activité qu'il a réalisée en formation antérieure mais pour laquelle il n'a pas développé d'intérêt. Il désigne de nombreuses compétences techniques comme la carrosserie (« toute la journée dans un garage, frapper sur de la tôle ») ou la peinture (« faut prendre des bombes, les mélanger dans un labo, faut mélanger au centilitre près, être précis, couvrir la voiture avec un autocollant sur tout ce qu'on veut pas toucher après. »). En revanche, il n'évoque ni difficulté ni satisfaction par rapport à l'exécution de ces tâches.

Lorsque je lui demande d'explicitier ses capacités à réussir dans le métier choisi, ici la vente, il semble dissocier ses capacités ou compétences techniques (« faut demander au patron »), de ses capacités motivationnelles (« parce que j'aime bien la vente, parce qu'il y a que ça que j'aime bien »). Il n'avance aucun sentiment d'efficacité personnelle à réussir dans le métier de la vente. Toutefois, il exprime bien l'idée qu'il construit ce sentiment d'efficacité personnelle à partir d'un apprentissage par l'action, par l'identification et l'analyse de l'action effectuée : « c'est juste *à force de vendre* que ça rentre mieux, *on parle* » dit-il.

Concernant les obstacles, contrairement à ce qu'il exprimait en termes d'objectifs valorisés au début de l'entretien, il les identifie surtout en lien avec la formation scolaire dans le registre des causalités externes sur lesquelles il pense ne pas avoir de prise (« on nous donne des contrôles, on a des mauvaises notes », « on n'a pas de leçons, on n'a rien à réviser, on peut même pas avoir de bonnes notes. »). En effet, il n'identifie ni ressources intérieures ni aides

extérieures qui lui permettraient de mieux réussir. « Je ne sais pas, justement c'est ça le problème » répond-il quand je l'interroge sur les moyens qu'il pourrait mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs.

## Grille d'encodage des données Entretien D

<b>0- Données démographiques</b>	
0.1 Ages	17
0.2 Genre	Féminin
0.3 Professions des pères	Prise en charge par l'ASE
0.3 Professions des mères	
<b>1- Perception de la situation actuelle</b>	
<b>a) Parcours scolaire et entrée en formation</b>	
1.1 Type de stage d'insertion ou de formation professionnelle	CIPPA
1.2 A quitté l'école depuis ...	plus d'un an
-> Causes de départ de l'école	raisons personnelles
1.3 Activités avant le stage ou la formation	C'est un Internat foyer en même temps, formation d'auxiliaire de puériculture à Deauville je voulais pas rester là bas j'ai fais mes démarches toute seule avec mon éducatrice en même temps rentrée en CIPPA avec éducateur
<b>b) Démarches de recherche d'emploi</b>	
1.4 Recherche d'emploi ?	« Je pouvais mais bon j'ai envie d'avoir un diplôme »
-> Type d'emploi recherché	a travaillé au marché avec un ami pour vendre des produits de beauté pendant 4 jours « ça me plaisait pas trop »
Recherche de stage?	En tant qu'auxiliaire de vie en résidence « Parce qu'ils voient que je suis motivée et que je suis pas fausse, je leur montre telle que je suis »
1.5 Difficultés rencontrées	
1.6 Aides rencontrées	
-> Aides possibles	
<b>2- Projets d'avenir</b>	
2.1 Projets d'avenir	Auxiliaire de vie dans une résidence pour personnes âgées autonomes
2.2 Domaines de formation préférés	Formations courtes
2.3 Souhaits si pas de travail/emploi/métier	
2.4 Choix d'un nouveau travail/emploi/métier	« Pour l'instant, je reste sur cette idée là »
-> Causes de ce choix	
-> Démarches de mise en œuvre de ce choix	
-> Aides : Qui ? comment?	Les éducateurs : adresses, ordinateur
<b>3- Représentation du travail</b>	
3.1 Sens du travail	Faire quelque chose que j'aime bien, travailler pour gagner ma vie »

3.2 Avantages du travail	« Pas d'avantages, aimer bien le métier qu'on fait »	
Représentations des termes <i>travail/métier/profession/emploi</i>	« Un métier c'est qu'on a un diplôme, qu'on va travailler avec », « travailler : ça veut pas forcément dire qu'on a un métier, y'a rien de défini, tout le monde peut travailler. »	
Exemples de <i>travail</i>	« On peut par exemple travailler en tant que famille d'accueil, s'occuper des enfants et avoir de l'argent, c'est un travail et aussi bien le faire comme ça même si on est plus payée, recevoir ces personnes là sans être payé. »	
Exemples de <i>métier</i>	Educateur	
Exemples de <i>profession</i>	Auxiliaire de vie	
Exemples d' <i>emploi</i>	Je ne sais pas	
<b>4- Compétences attendues par les employeurs</b>		
4.1 Professionnel compétent	« C'est qu'il est compétent dans ce qu'il fait, il a appris, a été formé, il a de la compétence quoi. Il peut aussi être compétent sans aller faire la formation »	
4.2 Compétences d'un professionnel	« Avoir une expérience dedans, savoir faire même sans formation, savoir être »	
<b>Explicitation des représentations à l'égard du travail et des attentes des employeurs</b>		
Capacités globales à se représenter les compétences indispensables à un métier	photos choisies : compétences et intérêts	6: ATSEM 51: coiffeur : « coiffer des personnes âgées » 2 : cuisinier
	photos choisies : compétences sans intérêt	10 : caissier 47 : technicien de surface
Compétence pas sur les photos	Psychologue, hôtesse de l'air, je voulais le faire mais il y a longtemps, juge.	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	Auxiliaire de vie On s'occupe d'une personne, leur faire prendre des douches, parler avec elle, leur faire faire des activités, les surveiller pendant les repas, plein de trucs comme ça. Il y a des tâches à faire dans une résidence, c'est comme une maison, les personnes elles ont besoin de toi. Ranger des jeux dans la salle. S'ils ont besoin, ils téléphonent.	
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes - avec qui	Stages	

Difficultés	« Franchement au début ils m'ont pris pour leur esclave, ils m'ont fait faire le ménage ils me faisaient faire les couloirs. Mais il y a le métier d'auxiliaire de vie, il y a des aides ménagères tout ça mais c'est pas pareil que de s'occuper des personnes. J'ai trouvé ça bizarre, donc je leur ai dit, je leur ai demandé, intelligemment sans m'énerver comme avant comme je pouvais le faire avant. Je leur ai dit, je leur ai posé des questions si c'était ça le métier d'auxiliaire de vie parce que j'ai des amies qui font déjà ça. Je leur ai dit, si c'est ça, parce qu'apparemment j'ai des copines c'est pas comme ça que ça se passe. Mais je le fais quand même et après ça change. »
Satisfactions	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	51: « la coiffure, pas les coupes de garçon mais la coiffure » patiente aimer le métier
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes - avec qui	J'ai déjà coiffé des copines
Difficultés	
Satisfactions	Mes copines elles étaient super contentes
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	2 : cuisinier savoir faire la cuisine la mémoire, de la patience
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes - avec qui	Pendant la formation en internat
- difficultés	J'ai brûlé la nourriture
Satisfactions	bonne pizza
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	6 : ATSEM Il faut avoir de la patience Il faut contrôler ses nerfs « Eux, c'est des vrais monstres, il y a des gentils comme il y a des monstres, il y a des enfants tu vas leur dire non, ils vont te taper tout ça»
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes - avec qui	

Difficultés	
Satisfactions	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	10 : caissière « Il faut savoir calculer et il faut avoir de la tête aussi, il faut savoir observer » « Il faut savoir prendre sur soi »
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes - avec qui	
Difficultés	
Satisfactions	
Capacités à désigner les compétences liées à un métier sélectionné	47 : le ménage « Il faut aimer la propreté » « Il faut pas être dégoutée parce qu'il y a des endroits c'est sale et t'as pas envie de toucher. » « Il faut pas avoir honte, il faut être quelqu'un qui s'en fiche du regard des autres. »
Occasions de réaliser les tâches liées à un métier sélectionné : - contextes - avec qui	Je l'ai fait souvent
<b>Explicitation des sentiments d'efficacité personnelle</b>	
Capacités à réussir dans le métier choisi	J'ai des bonnes relations avec les gens Faire à fond Je tiens « même quand c'est difficile et que je peux pas aimer du tout je prend sur moi » « Il faut savoir se contrôler et se dire on s'en fout c'est parce qu'il est vieux et tout ça » Se sentir utile
Type d'appuis souhaités	Il faut compter sur personne
<b>5- Obstacles</b>	
5.1 Difficultés actuelles dans le domaine professionnel	« C'est de pas s'attacher » « me dire que je fais quelque chose de bien pour la personne et garder le bon côté »
5.2 Difficultés dans la formation scolaire/professionnelle	
-> causes	
-> attitudes de réponse	
5.3 Moyens d'atteindre ses objectifs professionnels	Faire une formation. Travailler
<b>6- Besoin et soutiens spécifiques</b>	
6.1 Souhais	C'est de me sentir bien
6.2 Formations complémentaires	

## Entretien D

Le quatrième entretien choisi a été mené avec une jeune femme de 17 ans. Elle est vêtue de façon unisexe et garde son manteau pendant l'entretien. Je perçois d'emblée son appréhension à se dévoiler.

Elle a quitté l'école depuis plus d'un an pour des « raisons personnelles ». Auparavant, elle suivait une formation d'auxiliaire de puériculture à Deauville dans un internat mais « je ne voulais pas rester là-bas », me dit-elle sans plus d'explication. Plutôt que de rentrer directement dans la vie active, elle souhaite obtenir un diplôme. Toutefois, il doit pouvoir être obtenu dans le cadre d'une formation courte. En effet, elle ne sait pas jusqu'à quand elle pourra bénéficier d'une prise en charge par l'aide sociale à l'enfance (ASE). Elle construit ses objectifs en fonction de cette contrainte institutionnelle tout en élaborant un projet qui respecte ses centres d'intérêts. Elle souhaite ainsi devenir auxiliaire de vie dans une résidence pour personnes âgées autonomes. Elle exprime bien ici comment, avec l'aide de ses éducateurs, elle agit comme un agent auto-organisateur qui négocie ses actions, ses affects et ses projets avec les différentes facettes de son environnement.

Lorsque je l'interroge sur le sens du travail, elle accorde beaucoup d'importance aux intérêts (« faire quelque chose que j'aime bien », « aimer bien le métier qu'on fait ») et elle insiste sur le fait que l'exercice d'un métier ou d'une profession nécessite un diplôme, contrairement au travail (« Un métier c'est qu'on a un diplôme, qu'on va travailler avec, travailler : ça veut pas forcément dire qu'on a un métier, y'a rien de défini, tout le monde peut travailler. »). Par ailleurs, elle exprime l'idée que les compétences, leur acquisition, naît de l'expérience, qu'elle soit acquise ou non, par une formation. Pour elle, un professionnel compétent : « C'est qu'il est compétent dans ce qu'il fait, il a appris, a été formé, il a de la compétence quoi. Il peut aussi être compétent sans aller faire la formation ».

Elle choisit :

- trois photos représentant des métiers pour lesquels elle pense avoir des compétences et des intérêts : ATSEM, coiffeur (en précisant « coiffer des personnes âgées »), et cuisinier
- deux photos représentant des métiers pour lesquels elle pense avoir des compétences mais sans intérêt : caissier et technicien de surface.

Lorsque je la sollicite, elle ajoute volontiers d'autres métiers à ceux qui lui étaient proposés : « Psychologue, hôtesse de l'air, je voulais le faire mais il y a longtemps, juge » ainsi que celui d'auxiliaire de vie.

Lorsque je l'interroge sur la façon dont elle s'y est prise pour trouver son stage en maison de retraite, elle me retourne une question, sur la défensive. « Pourquoi vous me demandez ça, ça sert à quoi ? », m'interroge-t-elle. Elle a pu répondre beaucoup plus facilement lorsque j'ai reformulé la question sous la forme « Qu'est ce qui fait, d'après vous, qu'ils vous ont pris, vous et pas une autre ? ». C'est cette formulation qui lui a permis d'accéder à une réflexion sur elle-même, à son comportement, de trouver un intérêt personnel à la participation à cet entretien. A partir de ce moment, elle a répondu beaucoup plus volontiers aux questions que je lui posais car elles lui permettaient de s'exprimer sur elle-même et d'avancer dans sa compréhension d'elle-même.

A propos du métier d'auxiliaire de vie, elle évoque principalement des compétences techniques : « On s'occupe d'une personne, leur faire prendre des douches, parler avec elle, leur faire faire des activités, les surveiller pendant les repas, plein de trucs comme ça. Il y a des tâches à faire dans une résidence, c'est comme une maison, les personnes elles ont besoin de toi. Ranger des jeux dans la salle. S'ils ont besoin, ils téléphonent. ». Elle présente les difficultés qu'elle a rencontrées pendant son stage : « Franchement au début ils m'ont pris pour leur esclave, ils m'ont fait faire le ménage, ils me faisaient faire les couloirs. Mais il y a le métier d'auxiliaire de vie, il y a des aides ménagères, tout ça, mais c'est pas pareil que de s'occuper des personnes. ». Puis elle explique précisément comment elle a fait face à ces difficultés, quelle attitude de réponse elle a adopté : « J'ai trouvé ça bizarre, donc je leur ai dit, je leur ai demandé, *intelligemment* sans m'énerver comme avant, comme je pouvais le faire avant. ». Le Soi est ici bien caractérisé comme un phénomène réflexif, elle a conscience de son changement d'attitude et ne se perçoit plus de la même façon qu'auparavant, ainsi, elle gagne en estime d'elle-même. Elle explique sa démarche : « Je leur ai dit, je leur ai posé des questions si c'était ça le métier d'auxiliaire de vie parce que j'ai des amies qui font déjà ça. Je leur ai dit, si c'est ça, parce qu'apparemment j'ai des copines c'est pas comme ça que ça se passe. ». Elle explique aussi les résultats de cette démarche : « Mais je le fais quand même et après *ça change* ». Cette conscience qu'elle exprime au sujet de l'efficacité de la stratégie qu'elle a consciemment employée pour rendre son stage intéressant lui permet probablement de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle en termes de capacité de négociation sociale. Elle fait preuve d'une capacité d'auto-analyse de son comportement, dans son évolution, quant à sa capacité à faire face à une difficulté. Elle explicite sa stratégie d'adaptation aux situations difficiles ( *coping*  en anglais) en mettant en évidence la prise en compte de son environnement dans l'autorégulation de son comportement. Cela conforte l'hypothèse que l'individu est motivé pour concevoir son soi comme efficace. De plus, elle



exprime ici de quelle façon ses sentiments d'efficacité personnelle relatifs à sa capacité à réagir dans une situation sociale difficile influence son action, ses modalités d'interaction avec autrui.

Pour la coiffure comme pour la cuisine, elle évoque peu de compétences : patiente pour le premier et savoir-faire la cuisine, mémoire et patiente pour le second mais ses sentiments d'efficacité personnelle semblent provenir de son expérience et des résultats de ses actions qui ont été directement observables. A propos de la coiffure, « Mes copines, elles étaient super contentes » dit elle, et pour la cuisine, bien qu'elle ait parfois brûlé la nourriture, elle a eu la satisfaction de manger de bonnes pizzas.

Concernant les fonctions d'ATSEM et de caissière, elle a construit ses sentiments d'efficacité personnelle par apprentissage vicariant, c'est-à-dire par l'analyse de l'action observée. Elle évoque d'ailleurs des compétences sociales (« Il faut avoir de la patience, il faut contrôler ses nerfs », ou « Il faut savoir prendre sur soi ») qu'elle mobilise dans d'autres activités et particulièrement dans le cadre des stages d'auxiliaire de vie.

Elle identifie plusieurs de ses capacités à réussir dans le métier d'auxiliaire de vie (« *j'ai des bonnes relations* avec les gens, faire à fond, *je tiens*, même quand c'est difficile et que je peux pas aimer du tout *je prends sur moi* » ; « il faut savoir se contrôler et se dire on s'en fout c'est parce qu'il est vieux et tout ça » ; « se sentir utile »). Ce sont des compétences qu'elle reconnaît pour elle-même et elle a déjà éprouvé sa capacité à les utiliser. Ses propos sont chargés d'affects et je peux percevoir dans ses propos son travail de mise à distance (« on s'en fout ») qui lui permet de se maintenir dans l'activité en se protégeant. Elle a construit ses sentiments d'efficacité personnelle par apprentissage, par les actions qu'elle a identifiées et analysées. De plus, elle identifie des obstacles de nature affective (la difficulté « c'est de pas s'attacher ») mais elle semble trouver une attitude de réponse plus intellectualisée qui lui permet de continuer (« me dire que je fais quelque chose de bien pour la personne et garder le bon côté »). Ainsi, malgré les obstacles relatifs au domaine professionnel et les contraintes environnementales, ses sentiments d'efficacité personnelle la confortent dans le choix du but qu'elle se fixe, celui de suivre une formation d'auxiliaire de vie.

## ANNEXE 6

### **Recommandations relatives aux pratiques d'évaluation et de testage : code de déontologie pour l'utilisation des épreuves et des tests d'évaluation**

Le code a été mis au point par le comité mixte sur les pratiques de testage. C'est le fruit de l'effort et de la coopération de plusieurs organismes professionnels qui ont pour objectif d'améliorer, dans l'intérêt du public, la qualité des pratiques de testage. Le comité mixte a été créé sous l'impulsion des associations suivantes: *American Educational Research Association*, *American psychological association* et *National Council on Measurement in Education*, associations auxquelles se sont jointes depuis, les organisations suivantes : *Association for Counseling and Development/Association for Measurement and Evaluation in Counseling and Development* et *American Speech-LanguageHearing Association*.

Ce code n'est pas protégé par un copyright. Sa reproduction et sa diffusion sont encouragées.

Citez ce document comme suit :

*Code of Faire Testing Practices in Education, (1988) Washington, DC: Joint Committee on Testing Practices. (Mailing Address : Joint Committee on Testing Practices, Américain Psychological Association, 120 017th Street, NW, Washington DC 20 036).*

#### **A • Construire et choisir des tests appropriés**

Les constructeurs de tests devraient fournir l'information nécessaire aux utilisateurs afin que ces derniers puissent choisir les tests appropriés.

Les constructeurs de tests devraient :

1. Définir ce que chaque test mesure et dans quel but il devrait être utilisé. Décrire les populations pour lesquelles le test est approprié.

2. Présenter précisément les caractéristiques, l'utilité et les limites des tests et des buts poursuivis.
3. Expliquer clairement les principes sur lesquels repose la mesure, avec un niveau de précision adapté aux interlocuteurs auxquels on s'adresse.
4. Décrire le processus de construction du test. Expliquer comment le contenu et les aptitudes évaluées ont été sélectionnés.
5. Fournir la preuve que le test atteint les buts poursuivis.
6. Fournir aux usagers qualifiés des extraits représentatifs ou des reproductions intégrales des questions, des consignes, des feuilles de réponses, des manuels et des comptes rendus de résultats.
7. Fournir les informations qui prouvent que chaque test convient bien à des groupes appartenant à différentes communautés ethniques ou linguistiques.
8. Préciser dans les documents publiés quelles sont les qualités spécifiques requises pour administrer chaque test ou pour interpréter correctement les résultats.

Les utilisateurs de tests devraient choisir des tests qui remplissent la fonction pour laquelle ils ont été construits et qui soient adaptés à la population testée.
--

Les utilisateurs de tests devraient :

1. Définir en premier lieu le but du testage et la population qui va être testée. En second lieu, choisir un test en passant en revue les informations existantes, afin que le test choisi réponde bien à l'objectif défini et soit adapté à la population testée.
2. Rechercher les sources d'informations utiles autres que les seuls résultats au test, afin de confirmer l'information fournie par les tests.

3. Lire les manuels fournis par le constructeur de test et éviter d'utiliser des tests pour lesquels une information incomplète ou peu compréhensible est fournie.
4. S'informer pour savoir comment et quand le test a été construit et expérimenté.
5. Rechercher des évaluations critiques du test et s'informer sur les autres instruments de mesure utilisables. Chercher les preuves permettant de confirmer les affirmations des constructeurs de tests.
6. Examiner attentivement un spécimen du test ou un échantillon de questions, les consignes, les feuilles de réponses, les manuels et des comptes rendus de résultats avant de choisir un test.
7. Vérifier que le contenu du test et les étalonnages pour les différents groupes sont adaptés à la population à laquelle on a l'intention de faire passer l'épreuve.
8. Choisir et utiliser les tests pour lesquels on possède les connaissances et les qualités qui sont nécessaires à leur bonne administration et à leur interprétation correcte.

## **B • L'interprétation des scores**

Les constructeurs de tests devraient aider les utilisateurs à interpréter les scores correctement.

Les constructeurs de tests devraient :

9. Fournir, sur la façon de calculer les scores au test, des informations précises et facilement compréhensibles qui décrivent clairement la procédure à suivre. Expliquer aussi le sens et les limites des scores présentés.

10. Décrire les caractéristiques des populations de sujets à partir desquelles les étalonnages ont été construits. Préciser les dates auxquelles les données ont été collectées, et la méthode utilisée pour sélectionner l'échantillon de sujets testés.

11. Signaler aux utilisateurs les erreurs spécifiques et raisonnablement prévisibles qu'il convient d'éviter dans l'utilisation des scores.

12. Fournir des informations qui aideront les utilisateurs à suivre des procédures acceptables pour établir les scores d'admission, lorsque le test est utilisé dans ce but.

13. Fournir des informations qui aideront les utilisateurs à rassembler des preuves montrant que le test atteint bien ses objectifs.

Les utilisateurs de tests devraient interpréter les scores correctement.
--

Les utilisateurs de tests devraient :

9. Obtenir des informations sur les étalonnages utilisés pour établir les scores, sur les caractéristiques des étalonnages ou des groupes de comparaison et sur les limites relatives aux scores.

10. Interpréter les scores en prenant en compte les différences importantes observées entre les étalonnages fournis et les sujets qui viennent de passer le test. Prendre également en compte toutes les différences liées aux pratiques d'administration du test ou au degré de familiarité des sujets testés avec les questions spécifiques du test.

11. Éviter d'utiliser les tests avec des objectifs qui n'ont pas été recommandés explicitement par le constructeur du test, à moins qu'on puisse faire la preuve que le test convient au type d'utilisation envisagé.

12. Expliquer comment les scores d'admission ont été établis et rassembler des preuves pour démontrer le caractère approprié des scores.

13. Obtenir des preuves montrant que le test atteint bien ses objectifs.

### **C - Rechercher l'équité**

Les constructeurs de tests devraient s'efforcer de fabriquer des tests aussi équitables que possible pour des candidats qui diffèrent par le sexe, l'origine ethnique et culturelle ou qui souffrent d'un handicap socioculturel.

Les constructeurs de tests devraient :

14. Examiner et réviser les questions et les matériaux associés afin d'éviter tout contenu ou toute formulation potentiellement contestable.

15. Faire des recherches sur les performances des candidats qui diffèrent par le sexe, l'origine ethnique et culturelle quand des échantillons de taille suffisante sont disponibles. Établir des procédures contribuant à garantir que les différences de performances dépendent principalement des aptitudes soumises à l'évaluation plutôt que de facteurs non pertinents.

16. Quand c'est possible, modifier la forme des tests et les procédures d'administration pour les rendre applicables aux candidats qui souffrent d'un handicap socioculturel.

Toutefois, dans ce cas, il convient d'attirer l'attention des utilisateurs sur les risques qu'il y a d'obtenir des résultats non comparables aux étalonnages standard.

Les utilisateurs devraient choisir des tests qui ont été élaborés avec le souci de les rendre aussi équitables que possible pour des candidats qui diffèrent par le sexe, l'origine ethnique et culturelle ou qui souffrent d'un handicap socioculturel.

Les utilisateurs de tests devraient :

14. Évaluer les procédures utilisées par les constructeurs de tests afin d'éviter tout contenu ou toute formulation potentiellement contestable.

15. Examiner les performances de candidats qui diffèrent par le sexe, l'origine ethnique et culturelle quand des échantillons de taille suffisante sont disponibles. Évaluer dans quelle mesure les différences de performances peuvent être causées par des caractéristiques non pertinentes du test.

16. Quand c'est nécessaire et possible, utiliser des formes de tests ou des procédures d'administration modifiées, applicables aux candidats qui souffrent d'un handicap socio-culturel. Dans ce cas, l'application des étalonnages standards aux résultats obtenus doit tenir compte des modifications qui auront été faites.

#### **D • Informations à ceux qui sont testés**

Dans certaines circonstances, les constructeurs de tests peuvent communiquer directement avec les sujets testés. Dans d'autres circonstances, les utilisateurs de tests communiquent directement avec les sujets testés. Quel que soit le groupe qui communique directement avec les sujets testés, il fournira l'information décrite ci-dessous.

Dans certaines circonstances, les constructeurs de test ou les utilisateurs de test ont un contrôle direct sur les tests ou sur les scores. Quel que soit le groupe qui exerce ce contrôle, il devrait prendre les mesures suivantes

Les constructeurs de tests et les utilisateurs de tests devraient :

17. Quand un test est facultatif, fournir aux sujets, à leurs parents ou tuteurs les informations leur permettant de juger si le test doit être subi, ou s'il existe une alternative possible à la passation du test.

18. Fournir aux sujets l'information dont ils ont besoin pour se familiariser avec le champ d'application du test, le type de formulation des questions, et les stratégies de passation appropriées. S'efforcer de rendre ces informations accessibles à tous les sujets testés.

Les constructeurs de tests et les utilisateurs de tests devraient :

19. Fournir aux sujets testés ou à leurs parents ou tuteurs, les informations sur les droits des sujets, en ce qui concerne l'obtention de copies des tests et des feuilles sur lesquelles ils ont répondu, la possibilité de repasser les tests, de faire recalculer les scores ou de demander leur annulation.

20. Faire savoir aux sujets ou à leurs parents ou tuteurs combien de temps les résultats seront conservés, et indiquer à qui et dans quelles circonstances les scores aux tests peuvent ou ne peuvent pas être communiqués.

21. Décrire les procédures que les sujets testés ou leurs parents ou tuteurs peuvent utiliser pour déposer plainte et pour résoudre leurs problèmes.

Membres du groupe de travail qui élaborent ce code de déontologie et du comité mixte sur les pratiques de testage qui ont animé les groupes de travail : Théodore P. Bartell, John R. Bergan, Esther E. Diamond, Richard P. Duran, Lorraine D. Eyde, Raymond D. Fowler, John J. Fremer, (Co-chair, JCTP and Chair, Code Working Group), Edmund W. Gordon, Jo-Ida C. Hansen, James B. Lingwall, Georges F. Madaus, (Co-chair, JCTP), Kevin L. Moreland, Jo-Ellen V. Perez, Robert J. Solomon, John T. Stewart, Carol Kehr Tittle, (Co-chair, JCTP), Nicholas A. Vacc, Michael J. Zieky, Debra Boltas Er Wayne, Camara of the American Psychological Association (qui ont joué le rôle de coordonnateurs).

Des exemplaires de ce code peuvent être obtenus en s'adressant à National Council on Measurement in Education, 1230 Seventeenth Street, NW, Washington, C.C. 20 036. L'obtention d'un exemplaire unique est gratuite.

**Traduction française : S. Blanchard, O. Dosnon, J.-C. Sontag, P. Vrignaud et M. Wach du Service de recherches de l'INETOP.**



## **ANNEXE 7 :**

### **Site « *Compétences essentielles* » du Canada et exercice de 200 emplois et site « Vos compétences sont-elles à la hauteur ? »**

Notre rapport s'est centré sur les *compétences clés* nécessaires à l'apprentissage d'une profession et il n'a pas abordé la question des *compétences professionnelles*.

Pour compléter notre rapport, on peut trouver, sur des sites canadiens, des liens entre les *compétences essentielles* et l'exercice de plus de deux cents emplois. Nous présentons deux sites qui peuvent être lus *en anglais et en français* : le site des « **Compétences essentielles** », et le site « **Vos compétences sont-elles à la hauteur ?** ».

#### **1. Les « compétences essentielles » du ministère canadien des Ressources humaines et du Développement social [[www.rhdsc.gc.ca](http://www.rhdsc.gc.ca)] (ce site peut être lu en français ou en anglais)**

Dans la rubrique « *Explorer notre site* », lorsqu'on clique sur « *Sujets* », une liste de thèmes est affichée. Dans cette liste, cliquer sur [Compétences essentielles](#) et on accède à une présentation des *compétences essentielles* : lecture des textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique, formation continue. Pour avoir davantage d'informations, on clique sur [Compétences essentielles](#) en bas de page et on accède au site « *Compétences essentielles* » : [http://srv108.services.gc.ca/french/general/home\\_f.shtml](http://srv108.services.gc.ca/french/general/home_f.shtml)

Sur le site « *Compétences essentielles* », si on clique dans la colonne de gauche sur [Qu'entend-on par compétences essentielles ?](#), on peut accéder à une présentation de chacune des neuf compétences essentielles. En bas de cette page, si on clique sur [Guide d'interprétation](#), on accède à une présentation détaillée des caractéristiques de ces profils.

Sur le site « *Compétences essentielles* », si on clique dans la colonne de gauche sur « *Profils de compétences essentielles ?* », on ouvre une page en bas de laquelle on peut cliquer sur la ligne « *liste de tous les profils* » qui permet d'accéder à une liste d'environ deux cents métiers. Sur cette liste, on peut choisir la profession qui vous intéresse pour avoir un descriptif précis des neuf *compétences essentielles* qui sont mises en œuvre dans l'exercice de ce métier.

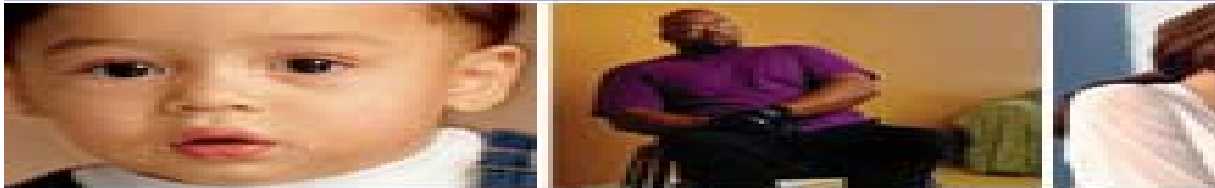
#### **Les « compétences essentielles » du ministère canadien des Ressources humaines et du Développement social [[www.rhdsc.gc.ca](http://www.rhdsc.gc.ca)]**

(ce site peut être lu en français ou en anglais)

**Page d'ouverture du site : (novembre 2007)**

# Bienvenue

## Ressources humaines et Développement social C



### [Avis importants](#)

### Présentation du site en français :

- English
- Accueil
- Contactez-nous
- Aide
- Recherche
- canada.gc.ca

[Version imprimable](#)

#### Notre ministère

- [Ministres](#)
- [À notre sujet](#)
- [Quoi de neuf](#)
- [Salle de presse](#)
- [Publications et ressources](#)
- [Index A à Z](#)

#### Explorez notre site

- [Sujets](#)
  - [Politiques et programmes](#)
- Divulgarion proactive

### Avis importants

### Hyperliens externes

La feuille d'érable indique un lien vers un autre site Web du gouvernement du Canada.

Le globe indique un lien vers un site Web extérieur au gouvernement du Canada.

## Politique sur les hyperliens

Les liens vers les sites Web ne relevant pas de l'autorité du gouvernement du Canada (GDC) sont fournis aux utilisateurs uniquement pour des raisons de commodité. Le GDC n'est pas responsable de l'exactitude, de l'actualité ni de la fiabilité du contenu. Il n'offre aucune garantie à cet égard et n'est pas responsable des renseignements associés à ces liens, pas plus qu'il ne cautionne ces sites ou leur contenu.

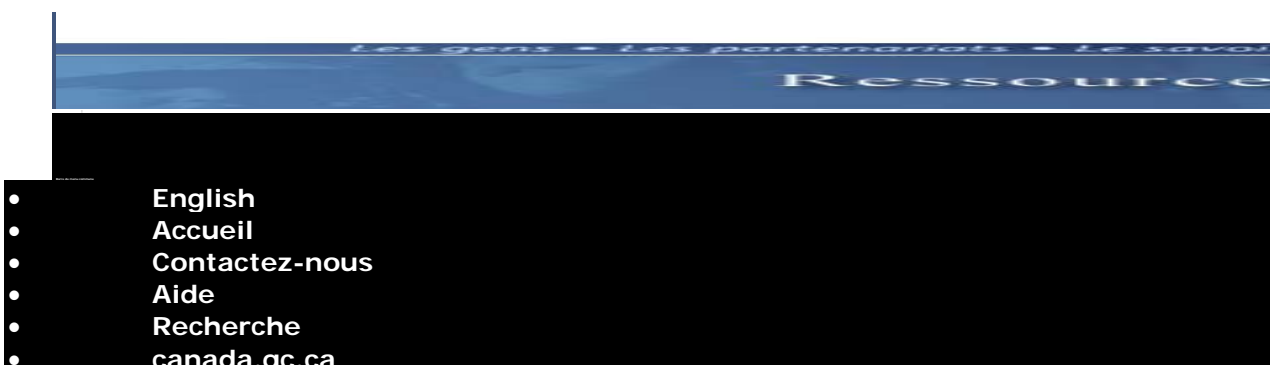
Les utilisateurs doivent être au courant que les renseignements offerts dans des sites non soumis à l'autorité du GDC ne sont pas assujettis à la Loi sur les langues officielles et puissent être consultés que dans les langues employées dans ces sites.

## Droits d'auteur ou de copie

Les documents présentés sur ce site Web ont été produits ou rassemblés pour faciliter aux Canadiens et Canadiennes l'accès à l'information sur les programmes et les services offerts par le gouvernement du Canada.

Les documents présentés sur ce site Web sont protégés par la [Loi sur le droit d'auteur](#), par les lois, les politiques et les règlements du Canada et par les accords internationaux. Ces dispositions permettent d'identifier la source de l'information et, dans certains cas, d'interdire la copie de documents sans autorisation écrite.

**Dans la rubrique « Explorer notre site », lorsqu'on clique sur « Sujets », la liste de thèmes suivants est affichée :**



[Version imprimable](#)

### Notre ministère

- [Ministres](#)
- [À notre sujet](#)
- [Quoi de neuf](#)

- [Salle de presse](#)
- [Publications et ressources](#)
- [Index A à Z](#)

#### Explorez notre site

- **Sujets**
- **Politiques et programmes**

#### Divulgaration proactive

## Sujets

Nous avons révisé l'organisation de notre site afin de vous aider à accéder facilement aux renseignements que vous recherchez. Vous trouverez sur la page Sujets tous les mots clés en langage simple généralement utilisés pour trouver des renseignements sur notre site.

- [Aînés](#)
- [Alphabétisation-compétences essentielles](#)
- [Apprentissage](#)
- [Assurance-emploi](#)
- [Canadiens d'origine autochtone](#)
- [Ciblétudes](#)
- [\\*Compétences essentielles](#)
- [Condition des personnes handicapées](#)
- [Conseils sectoriels](#)
- [Contrats de travail](#)
- [Discrimination au travail/harcèlement](#)
- [Droits des travailleurs](#)
- [Éducation postsecondaire](#)
- [Emploi/Chômage](#)
- [Enfants](#)
- [Ententes sur le marché du travail](#)
- [Formation et apprentissage](#)
- [Information sur le marché du travail](#)
- [Le bon d'études canadien](#)
- [Mobilité académique internationale](#)
- [Parents](#)
- [Partenariats communautaire](#)
- [Prestations internationales](#)
- [Prêts et subventions aux étudiants canadiens](#)
- [Programme d'échange étudiant](#)
- [Recherche](#)
- [Reconnaissance des titres de compétences](#)
- [REEE](#)
- [Régime de pensions du Canada et Sécurité de la vieillesse](#)
- [Sans-abri](#)
- [Sécurité et santé au travail](#)
- [Subvention canadienne pour l'épargne-études](#)
- [Subventions et contributions](#)
- [Travailleurs âgés](#)
- [Travailleurs étrangers](#)

Lorsqu'on clique sur *\*compétences essentielles*, s'affiche la présentation suivante :

## Les compétences essentielles

### Que sont les compétences essentielles?

Les compétences essentielles sont les compétences fondamentales qui permettent l'acquisition de toutes les autres compétences, celles qui permettent la pleine participation des gens sur le marché du travail et dans la collectivité. Ce sont les compétences suivantes :

- lecture des textes
- utilisation de documents
- calcul
- rédaction
- communication verbale
- travail d'équipe
- capacité de raisonnement
- informatique
- formation continue

Le gouvernement du Canada a effectué des recherches approfondies sur la façon dont ces compétences sont employées en milieu de travail en interviewant plus de 4 000 travailleurs partout au Canada. Ces recherches ont donné lieu à l'élaboration de quelque 200 profils professionnels qui décrivent en quoi les compétences essentielles sont utilisées dans différents métiers et différentes professions. De plus, des documents véritables utilisés en milieu de travail ont été réunis afin d'illustrer comment certaines compétences telles que la lecture des textes, l'utilisation des documents et la rédaction sont réellement employés dans les milieux de travail au Canada.

### Les compétences essentielles peuvent aider

Les compétences essentielles fournissent de l'information sur les professions et aident:

- **les étudiants et les travailleurs** à découvrir les compétences requises pour l'exercice de diverses professions;
- **les parents** à aider leurs enfants à accroître leur confiance dans leurs compétences personnelles;

- **les enseignants** à montrer aux étudiants la pertinence de ce qu'ils apprennent par rapport aux exigences des milieux de travail;
- **les conseillers en orientation professionnelle** à aider leurs clients à examiner leurs options de carrière;
- **les concepteurs de programmes d'études et les formateurs** à intégrer dans l'instruction en salle de classe des applications réelles utilisées dans les milieux de travail;
- **les employeurs** à élaborer des descriptions de postes et des programmes de formation en milieu de travail ou à décider quelles compétences rechercher lorsqu'ils recrutent.

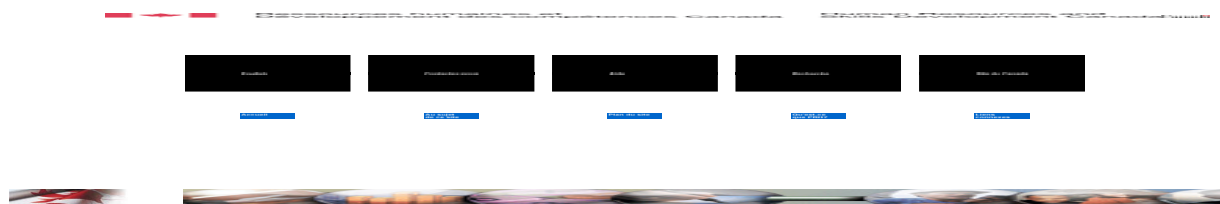
**Pour plus d'information, veuillez s'il vous plaît visitez [Compétences essentielles](#)**

Si vous avez des questions concernant les compétences essentielles, veuillez envoyer un [courriel](#).

**La visite de « Compétences essentielles » permet d'accéder au site suivant :**

[http://srv108.services.gc.ca/french/general/home\\_f.shtml](http://srv108.services.gc.ca/french/general/home_f.shtml)

**Voici la présentation de ce site :**



[Qu'entend-on par compétence](#)

*Compétences essenti*

[s](#)  
[essentielles?](#)  
[Initiative](#)  
[sur les](#)  
[compétence](#)  
[s](#)  
[essentielles](#)  
[et](#)  
[alphabétisat](#)  
[ion en](#)  
[milieu de](#)  
[travail](#)  
[Profils des](#)  
[compétence](#)  
[s](#)  
[essentielles](#)  
[Outils de](#)  
[travail](#)  
[véritables](#)  
[Comment](#)  
[puis-je](#)  
[utiliser ce](#)  
[site?](#)  
[Outils et](#)  
[applications](#)  
[Ressources](#)  
[en milieu de](#)  
[travail](#)  
[FAQ](#)

**Bienvenue** sur le site Web de l'Initiative sur les compétences essentielles et l'alphabétisation en milieu de travail. Depuis avril 2003, l'Initiative favorise le perfectionnement des compétences des Canadiens et des Canadiennes afin de leur permettre de s'adapter aux changements au travail et dans leur vie.

Ce site met à votre disposition plus de 200 profils professionnels, une collection de documents véritables utilisés en milieu de travail et des outils conviviaux touchant les compétences essentielles.

- [Je suis un employeur](#)
- Je suis un(e) apprenant(e) (*À suivre!*)

- [L'Indicateur de compétences essentielles](#)
- [Nouveaux Outils](#)

---

Dernière mise à  
jour: 2006-09-12

[Avis importants](#)

**Si on clique sur [Qu'entend-on par compétences essentielles ?](#) (1<sup>ère</sup> rubrique de la colonne de gauche), s'affiche la présentation suivante :**

*Compétences essentielles*

## Qu'entend-on par compétences essentielles?

Les compétences essentielles sont les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Elles sont à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences et permettent aux gens d'évoluer avec leur emploi et de s'adapter aux changements du milieu de travail.

Grâce à des recherches approfondies, le gouvernement du Canada et d'autres organismes nationaux et internationaux ont déterminé et validé neuf compétences essentielles. Ces compétences sont mises en application dans presque toutes les professions et dans la vie quotidienne, sous diverses formes et à des niveaux de [complexité différents](#).

Il y a neuf compétences essentielles :

- [lecture des textes](#)
- [utilisation des documents](#)
- [calcul](#)
- [rédaction](#)
- [communication verbale](#)
- [travail d'équipe](#)
- [formation continue](#)
- [capacité de raisonnement](#)
- [informatique](#)

Pour en savoir plus sur les niveaux de complexité des compétences essentielles, rendez-vous à notre [outil d'apprentissage en ligne](#).

Pour en savoir davantage sur les Compétences essentielles et leurs liens aux professions canadiennes, veuillez visiter L'égalisateur des compétences essentielles. [L'égalisateur](#) est un outil d'apprentissage interactif qui fournit aux utilisateurs des définitions, des exemples de tâches ainsi qu'un sommaire des compétences requises pour une profession donnée.

Pour davantage de renseignements sur les compétences essentielles, cliquez sur les liens suivants :

- [Projet de recherche sur les compétences essentielles](#)
- [Guide d'interprétation](#)
- [10 mythes à propos des compétences essentielles](#)

**Lorsqu'on clique sur « *Guide d'interprétation* », on a accès à la présentation suivante :**

*Compétences essentielles*



## **Guide d'interprétation des profils de compétences essentielles**

---

### **Produit par**

L'unité de recherche sur les compétences essentielles  
Division de l'information sur les compétences et le marché du travail  
Direction générale des compétences et de l'emploi  
Ressources humaines et Développement social Canada  
Place du Portage, Phase IV, 4th Floor  
140 Promenade du Portage  
Gatineau, Quebec  
K1A 0J9

---

### **Table des matières**

#### [Introduction](#)

#### [A. Lecture des textes](#)

#### [B. Utilisation des documents](#)

#### [C. Rédaction](#)

#### [D. Calcul](#)

#### [E. Communication verbale](#)

#### [F. Capacité de raisonnement](#)

#### [1. Résolution de problèmes](#)

#### [2. Prise de décisions](#)

#### [3. Pensée critique](#)

#### [3. Planification et organisation du travail](#)

#### [4. Utilisation particulière de la mémoire](#)

#### [5. Recherche de renseignements](#)

#### [G. Travail d'équipe](#)

#### [H. Informatique](#)

#### [I. Formation continue](#)

#### [J. Autres renseignements](#)

#### [1. Aspects physiques](#)

#### [2. Attitudes](#)

#### [3. Tendances affectant les compétences essentielles](#)

**NDLR:** Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le

## Introduction

### 1. Les compétences essentielles

Les compétences essentielles sont les compétences qu'utilise une personne pour s'acquitter d'une grande variété de tâches quotidiennes et professionnelles.

Il ne s'agit pas de compétences techniques requises dans le cadre d'un poste en particulier, mais plutôt des compétences qui s'appliquent à tous les postes. Par exemple, bon nombre d'emplois exigent des compétences en rédaction, bien que le niveau de complexité et la fréquence de l'exercice varient en fonction du poste. En effet, alors que certains travailleurs remplissent quotidiennement des formulaires simples, d'autres doivent rédiger des rapports tous les jours ou tous les mois.

Les compétences essentielles permettent à une personne de mener à bien son travail. Par exemple, un réparateur peut être tenu de lire et comprendre les instructions écrites avant d'effectuer les réparations.

Les compétences essentielles sont des **compétences habilitantes** qui :

1. aident une personne à accomplir ses tâches professionnelles et d'autres activités quotidiennes;
2. procurent à une personne une base pour acquérir d'autres connaissances;
3. renforcent la capacité d'une personne à s'adapter au changement.

Les descriptions des compétences essentielles qui figurent dans cette banque de données embrassent une gamme complète d'utilisation des compétences, allant du premier niveau au niveau plus complexe.

Les compétences essentielles comprennent :

- [la lecture des textes;](#)
- [l'utilisation des documents;](#)
- [la rédaction;](#)
- [le calcul;](#)
- [la communication verbale;](#)
- [la capacité de raisonnement;](#)
  - [la résolution de problèmes,](#)
  - [la prise de décisions,](#)
  - [la pensée critique,](#)
  - [la planification et l'organisation du travail,](#)
  - [l'utilisation particulière de la mémoire,](#)
  - [la recherche de renseignements,](#)
- [le travail d'équipe;](#)
- [l'informatique;](#)
- [la formation continue.](#)

Les personnes qui possèdent les compétences essentielles au niveau exigé par l'emploi visé améliorent leur employabilité. Toutefois, il convient de souligner que d'autres facteurs y contribuent également. Par exemple, le document *Profil des compétences relatives à*

*l'employabilité* publié par le Conference Board du Canada mentionne, en autres, l'honnêteté, la persévérance et l'attitude positive face au changement. D'autre part, les métiers spécialisés exigent, bien entendu, diverses autres compétences techniques.

## **2. Les profils des compétences essentielles**

Les profils des compétences essentielles décrivent la fréquence et le niveau de complexité de l'utilisation de ces compétences par divers groupes professionnels, notamment :

1. des profils des compétences essentielles reliés à environ 150 groupes professionnels de niveaux de compétences C et D de la *Classification nationale des professions* (CNP). Ces profils s'appliquent à toutes les professions qui exigent un diplôme d'études secondaires ou moins comme critère d'employabilité. La plupart de ces profils sont établis à la suite d'entrevues ouvertes effectuées auprès de 3 000 travailleurs dans l'ensemble du Canada. D'autres proviennent des Normes nationales de professions élaborées par le secteur privé avec la collaboration de Ressources humaines et Développement des compétences Canada;
2. des profils des compétences essentielles qui s'appliquent à des professions exigeant au moins un diplôme d'études secondaires. Ils proviennent des Normes professionnelles nationales élaborées par le secteur privé ou des Analyses nationales de professions effectuées dans le cadre du programme du Sceau rouge pour les métiers d'apprentissage. Par ailleurs, d'autres profils viendront s'ajouter à ce répertoire à mesure qu'ils seront disponibles.

Un profil des compétences essentielles décrit la façon dont les titulaires de poste d'un groupe professionnel utilisent en fait chaque compétence fondamentale. Ainsi, pour chaque compétence fondamentale, un profil contient généralement :

- un niveau de complexité qui indique le degré de difficulté des tâches liées à cette compétence;
- des exemples qui illustrent comment cette compétence est en fait utilisée;
- une description normalisée sur l'utilisation de cette compétence, description qui permet au lecteur d'établir des comparaisons entre les professions ou de regrouper l'information sur les professions.

## **3. Comment utiliser les profils des compétences essentielles**

Ces profils peuvent servir à un grand nombre de personnes, notamment :

- aux concepteurs de cours et aux concepteurs de programmes d'études qui élaborent des programmes éducatifs et des activités à différents niveaux scolaires;
- aux formateurs et aux enseignants qui travaillent avec les jeunes et les adultes;
- aux conseillers en orientation et aux conseillers en carrières qui donnent des conseils sur les choix de carrière et les cours à suivre;
- aux employeurs qui ont à choisir ou élaborer des cours de formation à l'intention de leurs employés;
- aux parents, aux mentors et aux conseillers qui aident les étudiants à planifier leur avenir;
- aux apprenants qui désirent acquérir une meilleure connaissance des exigences professionnelles;
- aux chercheurs qui s'intéressent aux professions et au milieu de travail, et qui étudient l'emploi au Canada.

Les profils des compétences essentielles peuvent éventuellement servir à de nombreuses fins,

notamment :

- élaborer des programmes de formation sur les compétences essentielles;
- établir des tâches qui pourraient faire partie des activités à faire en classe à différents niveaux scolaires;
- créer des outils éducatifs pour améliorer le développement des compétences essentielles;
- fournir un cadre pour évaluer les besoins en compétences essentielles dans des milieux de travail particuliers;
- identifier, dans le cadre d'un programme d'alternance travail-études, un poste satisfaisant à l'intention d'un étudiant.

#### **4. Comprendre les profils des compétences essentielles**

Les profils des compétences essentielles sont tous présentés sous un même format pour faciliter le repérage d'information. Ainsi, chaque profil comporte des données présentées de façon cohérente ainsi que des en-têtes et un ordre de présentation des compétences essentielles identiques.

Chaque profil de compétences essentielles comprend, dans le même ordre, les sections suivantes :

Titre

Introduction

A. Lecture des textes

B. Utilisation des documents

C. Rédaction

D. Calcul

E. Communication verbale

F. Capacité de raisonnement

1. Résolution de problèmes

2. Prise de décisions

3. Pensée critique

4. Planification et organisation du travail

5. Utilisation particulière de la mémoire

6. Recherche de renseignements

G. Travail d'équipe

H. Informatique

I. Formation continue

J. Autres renseignements

Chaque profil utilise également des termes normalisés pour décrire les compétences essentielles et des concepts normalisés pour mesurer leur utilisation.

#### 4.1 Titre

**Objectif du titre** : Le titre sert à indiquer le groupe professionnel qui fait l'objet du profil.

**Types de titres** :

a) pour ce qui est des profils établis à la suite d'entrevues avec les titulaires de poste, chaque titre correspond à un groupe professionnel dans la [Classification nationale des professions \(CNP\)](#), soit un groupe de base ou un sous-groupe, suivi du numéro de la CNP correspondant;

b) pour ce qui est des profils faisant partie d'une norme professionnelle, le titre correspond au titre d'une norme professionnelle. Le numéro de la CNP fait référence au groupe de la *Classification nationale des professions* auquel la norme se rapporte.

#### 4.2 Introduction

**Objectif de l'introduction** : L'introduction vise à donner au lecteur un bref aperçu du groupe professionnel et de ses compétences essentielles les plus importantes.

**Description du groupe professionnel** : L'introduction débute par une description du groupe professionnel abordé dans le profil, description qui est tirée de l'énoncé principal du groupe ou des groupes de la CNP auxquels se rapporte le profil.

**Liste des compétences essentielles les plus importantes** : Chaque profil présente des renseignements sur toutes les compétences essentielles du groupe professionnel et indique la manière dont elles sont utilisées par ce dernier. Cependant, ces compétences ne revêtent pas une importance égale pour toutes les professions au sein d'un groupe. Par conséquent, chaque introduction comporte un énoncé déterminant les compétences essentielles les plus importantes pour ce groupe professionnel. Le but de cette section vise à renseigner immédiatement le lecteur sur les compétences essentielles considérées *les plus importantes, c'est-à-dire, les plus caractéristiques* du profil.

Ainsi, pour le lecteur dont le travail consiste à évaluer les besoins et les priorités en formation professionnelle ou à déterminer les professions présentant des compétences communes, une connaissance des compétences essentielles les plus importantes d'un groupe professionnel l'aidera à mieux comprendre la pondération relative accordée aux compétences requises pour

les différentes professions au sein du groupe.

### 4.3 Sections des compétences essentielles

#### 4.3.1 Évaluation de la complexité

**Définition de « l'évaluation de la complexité » :** Plusieurs compétences essentielles comportent deux évaluations de complexité : a) un niveau de complexité pour les tâches typiques; b) un niveau de complexité pour les tâches plus complexes.

**a) Typique** – Une tâche dite « typique » survient plus ou moins fréquemment, nonobstant, le titulaire du poste est tenu de l'effectuer.

**b) Plus complexe** – La tâche dite « plus complexe » a été établie à la suite d'entrevues auprès des titulaires de poste qui l'ont définie en fonction des facteurs tels que la difficulté, la fréquence et la connaissance de la tâche à accomplir.

Il se peut qu'une tâche soit à la fois typique et plus complexe, c'est-à-dire qu'elle fasse partie des activités normales d'un poste tout en étant considérée complexe de par sa nature.

L'évaluation de la complexité des tâches « typiques » et « plus complexes » est habituellement présentée par niveau.

**Explication supplémentaire concernant les tâches « plus complexes » :** Il est important de noter que tous les postes d'un groupe professionnel ne comportent pas le même degré de complexité. Ainsi, le degré de complexité établi pour les tâches les plus complexes comprend toutes les tâches considérées par les titulaires de poste interrogés comme étant « plus complexes ». Ce ne sont pas tous les postes au sein d'un groupe professionnel qui comprennent des tâches à un degré de complexité très élevé.

Le niveau de complexité accordé aux tâches les plus complexes représente plutôt une fourchette, étant donné que tous les postes au sein d'un groupe professionnel n'exigent pas le même niveau de complexité. Par exemple, le profil peut indiquer « les tâches les plus complexes sont aux niveaux de complexité 2 à 4 », ce qui signifie que tous les postes de ce groupe professionnel comportent des tâches au niveau de complexité 2 et que certains autres postes, sans nécessairement être tous les postes, comportent des tâches au niveau de complexité 4. Ces deux éléments d'information sont utiles. Les formateurs pourraient très bien établir un niveau de complexité 4 pour la formation, mais des personnes possédant les compétences au niveau de complexité 2 pourraient combler certains postes au sein de ce groupe professionnel.

#### 4.3.2. Exemples

**Définition d'un « Exemple » :** Lorsqu'une tâche est donnée à titre d'exemple, il s'agit d'une tâche généralement accomplie par la **plupart des titulaires de poste** au sein d'un groupe professionnel. Chaque compétence fondamentale comporte une liste d'exemples qui sert à illustrer l'utilisation de cette compétence. Bien que cette liste ne répertorie pas au complet toutes les fonctions effectuées au sein de ce groupe professionnel, elle brosse cependant un tableau de la nature et de l'éventail des tâches à accomplir.

**Sous-groupes de groupes professionnels** : Certains groupes professionnels englobent des sous-groupes de titulaires de poste qui accomplissent des tâches différentes. Dans ce cas, les exemples sont divisés en conséquence. Ainsi, certains exemples mentionnés dans le profil des « Commissaires de bord et agents de bord » peuvent ne s'appliquer qu'aux commissaires, tandis que d'autres peuvent ne s'appliquer qu'aux agents de bord. La section des exemples comprendrait alors ces deux sous-titres sous lesquels figureraient les exemples appropriés. Si un groupe professionnel de la CNP renferme plusieurs sous-groupes, on pourra trouver trois ou quatre sous-titres présentant des exemples particuliers à chacun.

**Signification de « à l'occasion »** : Dans certains exemples, l'utilisation des mots « à l'occasion » ou « au besoin » indique que la tâche ne s'applique pas à tous les travailleurs. Par exemple, dans l'énoncé « les techniciens en soin des animaux peuvent avoir à consulter, à l'occasion, des ouvrages de référence en médecine vétérinaire », « à l'occasion » signifie que seuls certains techniciens en soin des animaux auront à consulter ces ouvrages de référence.

**Les modificatifs de fréquence** : Certaines tâches sont suivies d'un modificatif qui, placé entre parenthèses, sert à indiquer la fréquence d'exécution de la tâche. Par exemple, le modificatif (quotidiennement) indique que la tâche s'effectue couramment, au moins une fois par jour. D'autres modificatifs comprennent (hebdomadairement), (mensuellement), (fréquemment), (occasionnellement) et (rarement). Les modificatifs de fréquence sont utilisés seulement que lorsque les données insistent sur la fréquence. Par conséquent, les tâches ne sont pas toutes accompagnées de modificatifs.

#### **4.3.3. Section sur le profil**

**Objectif des sections sur le profil** : La plupart des descriptions des compétences essentielles comportent une section sur le profil qui sert à décrire, d'une façon normalisée, de quelle façon cette compétence est utilisée. Bien que les exemples brossent un tableau sur la façon dont une compétence est utilisée par un groupe professionnel, ils ne permettent pas au lecteur d'utiliser cette information pour établir des comparaisons. Par contre, l'information contenue dans cette section est plus complète et facilite l'exercice de comparaison. L'utilisation de catégories normalisées permet au lecteur de comparer les groupes professionnels ou de regrouper l'information s'il le désire.

**compétences essentielles comprenant une section intitulée « Sommaire »** : Les compétences essentielles suivantes comprennent une section intitulée « Sommaire » à la suite de la section consacrée à la description :

- A. Lecture de textes - Sommaire de lecture des textes;
- B. Utilisation des documents - Sommaire d'utilisation des documents;
- C. Rédaction - Sommaire de rédaction;
- D. Calcul - Sommaire des compétences en mathématiques;
- E. Communication verbale - Sommaire de communication verbale;
- G. Travail d'équipe - Participation aux activités de supervision et de leadership;

H. Informatique - Sommaire d'utilisation d'un ordinateur;

I. Formation continue - Mécanismes d'acquisition des connaissances.

Il est à noter que les points *F. Capacité de raisonnement* et *J. Autres renseignements* ne possèdent pas une section sur le profil.

### **Signification des codes**

a) Lorsque les profils des compétences essentielles ont été établis à la suite d'entrevues auprès de titulaires de poste, les codes utilisés représentent le pourcentage de répondants qui utilisent ces compétences. Par exemple :

>>> indique que la plupart des répondants utilisent cette compétence;

>> indique que quelques répondants utilisent cette compétence;

> indique que peu de répondants utilisent cette compétence.

Il convient de noter que les codes utilisés ne font pas référence à la fréquence utilisée, mais au pourcentage des répondants ayant mentionné une compétence en particulier. Ce qui signifie, par exemple, qu'une tâche qui est effectuée rarement par tous les titulaires de poste obtient un pourcentage élevé, tandis qu'une tâche qui est effectuée fréquemment par un groupe spécialisé obtient un faible pourcentage.

b) Lorsque les profils des compétences essentielles sont établis en fonction d'une norme professionnelle, ces codes ne sont pas utilisés. Les éléments de compétence qui s'appliquent au groupe professionnel présentent plutôt un  $\surd$ .

## **5. Comment utiliser ce guide**

La présente introduction au *Guide d'interprétation* donne une explication des éléments généraux, des termes et des codes utilisés dans tous les profils des compétences essentielles.

Les pages qui suivent étudient en détail comment chaque compétence fondamentale est décrite dans un profil.

Pour chaque compétence fondamentale, il y a :

a) un aperçu qui comporte généralement une définition de la compétence et un résumé des renseignements fournis à ce sujet;

b) des explications détaillées des rubriques, des termes et des échelles de mesure utilisés dans la description de cette compétence fondamentale.

Pour ce qui est des éléments, des termes et des codes qui sont utilisés dans tous les profils, le



lecteur doit se référer à la présente *Introduction* pour en trouver les explications.

### **Aperçu de la section**

La **lecture des textes** consiste à lire des phrases ou des paragraphes.

La **lecture des textes** consiste habituellement à lire des notes, lettres, notes de service, manuels, spécifications, règlements, livres, rapports ou revues spécialisées.

Les **textes** englobent :

- les formulaires et les étiquettes contenant *au moins un paragraphe*;
- les médias imprimés et non imprimés (par exemple, des textes affichés sur des écrans d'ordinateurs et les textes sur microfiches);
- les paragraphes inscrits dans des tableaux et des graphiques.

La section consacrée à la **lecture des textes** de chaque profil comprend quatre parties :

- 1) évaluation de la complexité;
- 2) exemples;
- 3) Sommaire de lecture des textes;
- 4) autres renseignements.

## **B. Utilisation des documents**

### **Aperçu de la section**

L'**utilisation des documents** désigne les tâches où le titulaire utilise une variété de présentation de l'information qui donne une signification aux mots, nombres, icônes et d'autres symboles visuels (p. ex., ligne, couleur, forme) en fonction de leurs dispositions. Les graphiques, les listes, les bleus, les esquisses, les dessins, les panneaux, les étiquettes constituent notamment des documents dont on se sert dans le monde du travail.

Si un document de ce genre renferme un paragraphe de texte (p. ex. une étiquette ou un formulaire déjà remplis), il entre également dans la catégorie *A. Lecture des textes*. Les documents qui nécessitent l'inscription de mots, d'expressions, de phrases ou de paragraphes entrent alors aussi

dans la catégorie *C. Rédaction*.

L'**utilisation des documents** comprend :

- les médias imprimés et non imprimés (par exemple, les documents sur des écrans d'ordinateurs, microfiches, jauges, horloges ou drapeaux);
- la lecture/l'interprétation ainsi que la rédaction/le complétage/la production de documents – ces deux types d'utilisation ont été inclus dans la même section parce que la lecture et l'inscription de renseignements sur des documents se produisent souvent en même temps, dans le cadre d'une même tâche. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il s'agit de remplir un formulaire, de vérifier des points sur une liste de tâches; de reporter de l'information sur un graphique ou d'inscrire des renseignements sur un calendrier d'activités.

La section consacrée à l'**utilisation des documents** de chaque profil comprend trois parties :

- 1) évaluation de la complexité;
- 2) exemples;
- 3) Sommaire d'utilisation des documents.

## 1. Évaluation de la complexité

L'information sur l'évaluation de la complexité est présentée sous forme de tableau au début de la section sur l'utilisation des documents de chaque profil de compétences essentielles.

L'échelle de complexité des tâches liées à l'utilisation des documents s'applique à l'interprétation des documents et à l'inscription de l'information dans des documents, et non à la création de documents (p. ex., des plans d'architecte). Il est question de création de documents dans les exemples cités, mais on n'attribue aucune échelle de complexité à cet exercice.

**Cinq niveaux** de complexité sont établis en fonction des **trois dimensions** d'utilisation des documents suivantes :

- la complexité du document ou des documents (c.-à-d. la complexité attribuable à la structure du document, le nombre de documents ou le type de document);
- la complexité de repérage et d'enregistrement de l'information (c.-à-d. la complexité attribuable à la recherche et à l'enregistrement de l'information); et
- la complexité d'utilisation de l'information (c.-à-d. la complexité attribuable à la connaissance du contenu requise et au processus cognitif).

Chaque niveau de l'échelle est défini en fonction de ces trois dimensions. Une tâche plus difficile au regard d'une dimension de l'échelle d'évaluation de la complexité peut l'être plus ou moins au regard des deux autres, puisque ces trois dimensions sont en quelque sorte indépendantes les unes des autres. Par exemple, une tâche peut être de niveau 3 pour ce qui est de la « complexité du document (ou des documents) » et de niveau 2 pour ce qui est de la « complexité de repérage et d'enregistrement de l'information » et de la « complexité d'utilisation de l'information ». L'évaluation de la complexité d'une tâche est le meilleur résumé descriptif de son niveau de complexité.

Les niveaux de l'échelle de complexité des tâches de lecture des documents s'apparentent à ceux de l'Enquête internationale sur l'alphabetisation des adultes (EIAA), à l'exception que le niveau 4 de

L'EIAA a été subdivisé en niveaux 4 et 5.

Pour une explication détaillée concernant les niveaux de complexité figurant dans les Profils des compétences essentielles, veuillez vous référer à la section 4.3.1 intitulée *Évaluation de la complexité* présentée dans l'*Introduction*.

Dimension	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Complexité du document (ou des documents)	Le document est très simple, le texte étant court et la structure peu compliquée. Ex. : signes simples, étiquettes, listes.	Le document est simple, comportant plusieurs éléments d'information. Ex. : tableaux simples (soit quelques renseignements sans sous-partie).	Le document est quelque peu complexe et comporte plusieurs éléments d'information organisés en sections avec des sous-titres ou des sous-parties. Ex. : tableaux complexes.	Le document est complexe avec de multiples éléments d'information organisés en plusieurs sections contenant une composante supplémentaire telle que codage couleur, échelle, perspective, symboles. Ex. : diagrammes de peinture complexes, plans d'étage.	Le document est complexe, ayant de nombreux éléments d'information organisés en plusieurs sections avec au moins deux composantes supplémentaires telles que codage couleur, échelle, perspective et symboles. Ex. : plans aériens compliqués, dessins isométriques.
			<b>ou</b>	<b>ou</b>	<b>ou</b>
	Un seul document et un seul type de document.	Un document ou plusieurs documents de même type.	Plusieurs documents simples comportant différents types de document (p. ex., graphique en secteurs circulaires et diagramme à barres).	Plusieurs documents de différents types.	Plusieurs documents de différents types.
			<i>Types de document spécialisés (c.-à-d., il faut être familier avec le type de document pour pouvoir interpréter les renseignements qui s'y trouvent). Par exemple : graphiques de Pareto, dessins isométriques, graphiques de Gantt.</i>	<i>Types de document spécialisés (c.-à-d., il faut être familier avec le type de document pour pouvoir interpréter les renseignements qui s'y trouvent). Par exemple : graphiques de Pareto, dessins isométriques, graphiques de Gantt.</i>	<i>Types de document spécialisés (c.-à-d., il faut être familier avec le type de document pour pouvoir interpréter les renseignements qui s'y trouvent). Par exemple : graphiques de Pareto, dessins isométriques, graphiques de Gantt.</i>

Dimension	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Complexité de repérage et d'enregistrement	<u>Recherche d'information</u>	<u>Recherche d'information</u>	<u>Recherche d'information</u>	<u>Recherche d'information</u>	<u>Recherche d'information</u>

<b>de l'information</b>					
	Recherche limitée en utilisant des mots clés, des nombres, des icônes ou d'autres caractéristiques visuelles (p. ex., ligne, couleur, forme) pour repérer l'information.	Repérage d'un ou de plusieurs éléments d'information en utilisant : un ou deux critères de recherche (p. ex., utilisation des en-têtes de menu pour trouver des différents plats végétariens) <b>ou</b> des recherches consécutives avec un ou deux critères de recherche (p. ex., utilisation du bottin téléphonique pour trouver le numéro de téléphone de plusieurs personnes) .	Repérage d'un ou de plusieurs éléments d'information en utilisant : plusieurs critères de recherche <b>ou</b> les <i>résultats</i> d'une recherche dans une recherche subséquente (p. ex., trouver la composition chimique d'une peinture à partir de l'étiquette ensuite se servir de cette information pour chercher la fiche signalétique de sécurité de produit).	Repérage de plusieurs éléments d'information en utilisant : plusieurs critères de recherche que l'utilisateur doit peut-être élaborer <b>ou</b> les <i>résultats</i> d'une recherche dans une recherche subséquente.	Repérage de plusieurs éléments d'information en utilisant : plusieurs critères de recherche que l'utilisateur doit peut-être élaborer <b>ou</b> les <i>résultats</i> d'une recherche dans une recherche subséquente, éventuellement à partir des critères élaborés par l'utilisateur.
	<b><u>Enregistrement de l'information</u></b>	<b><u>Enregistrement de l'information</u></b>	<b><u>Enregistrement de l'information</u></b>	<b><u>Enregistrement de l'information</u></b>	<b><u>Enregistrement de l'information</u></b>
	Enregistrer quelques éléments d'information	Enregistrer plusieurs éléments d'information	Enregistrer de multiples éléments d'information	Enregistrer de multiples éléments d'information	Enregistrer de multiples éléments d'information
	<b><u>Processus cognitif</u></b>	<b><u>Processus cognitif</u></b>	<b><u>Processus cognitif</u></b>	<b><u>Processus cognitif</u></b>	<b><u>Processus cognitif</u></b>
	Un effort de déduction minimal est requis. L'information trouvée ou enregistrée dans le document concorde exactement (est identique) à l'information recherchée.	Un certain effort de déduction est nécessaire. L'information trouvée ou enregistrée dans le(s) documents est analogue (manifestement apparente) à l'information recherchée.	Un effort de déduction moyen est requis. La concordance entre l'information trouvée ou enregistrée dans le(s) documents et l'information recherchée peut être équivoque.	Un effort de déduction considérable est requis. La concordance entre l'information trouvée ou enregistrée dans le(s) documents et l'information recherchée peut être équivoque. Un ou plusieurs distracteurs peuvent empêcher de chercher ou d'enregistrer correctement l'information.	Un effort de déduction intense est requis. La concordance entre l'information trouvée ou enregistrée dans le(s) documents et l'information recherchée peut être équivoque. Plusieurs distracteurs peuvent empêcher de chercher ou d'enregistrer correctement l'information.
	L'utilisateur trouve immédiatement et de façon évidente l'information dont il a besoin.	L'utilisateur trouve de façon assez évidente l'information dont il a besoin.		L'utilisateur peut être tenu de restructurer mentalement l'information dont il a besoin selon les catégories qu'il a déterminées.	L'utilisateur est tenu de restructurer mentalement l'information dont il a besoin selon les catégories qu'il a déterminées.

<b>Dimension</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
<b>Complexité d'utilisation des documents</b>	Il n'est pas nécessaire de connaître le contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.	Il faut avoir une connaissance limitée relative au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.	Il faut avoir une certaine connaissance relative au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.	Il faut peut-être avoir des connaissances techniques ayant trait au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.	Il faut avoir des connaissances techniques ayant trait au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.
	Aucune analyse n'est requise.	Une analyse minimale est requise.	Il faut faire des analyses pour ce qui	Il est nécessaire de synthétiser les	L'information est évaluée pour juger de la qualité

			est du choix et de l'intégration de l'information.	nombreux éléments d'information provenant de différentes sources. Il faut peut-être évaluer la qualité de l'information au regard de son exactitude et de ses lacunes.	de l'information en fonction des critères et/ou pour tirer des conclusions. Par exemple, étudier les données de recherche pour signaler les lacunes méthodologiques.
	L'information trouvée est utilisée telle quelle.	L'information trouvée dans le(s) document(s) peut être réorganisée pour simplifier la comparaison. Par exemple, préparer une liste des dix meilleurs agents commerciaux de chaque mois pour comparer les rendements.	L'information trouvée dans le(s) documents) doit être intégrée. Par exemple, intégrer l'information provenant de deux diagrammes dans un manuel de réparation pour remédier à un problème.	L'information trouvée dans le(s) document(s) est synthétisée and éventuellement évaluée. Par exemple, prévoir le temps en utilisant des données qui, provenant de plusieurs sources, ont été synthétisées et évaluées au regard de leurs exactitudes.	
	L'information est enregistrée telle quelle.	L'information disponible peut être réarrangée en vue de son enregistrement dans le document. Par exemple, réarranger par province une liste des personnes-ressources triée par ordre alphabétique.	L'information doit être combinée afin de l'enregistrer dans le document. Par exemple, remplir des formulaires de contrôle de qualité mensuels en intégrant les données provenant plusieurs chaînes de fabrication.	L'information doit être synthétisée afin de l'enregistrer dans le document. par exemple, préparer les rapports d'impôt en utilisant des données provenant de plusieurs sources.	

## Exemples des niveaux de complexité d'utilisation des documents

### NIVEAU 1

*Les agents d'exécution des arrêtés municipaux* lisent les listes d'assignation et des dates prévues pour les audiences.

*Les conducteurs de camions* remplissent des listes de vérification pour contrôler la sûreté des diverses pièces du camion.

*Les matelots de pont* reconnaissent les drapeaux, comme le drapeau Bravo qui signifie que des explosifs sont déchargés.

*Les ouvriers à l'entretien de la voie ferrée* lisent, au besoin, des imprimés d'ordinateur signalant les niveaux longitudinaux observés et les niveaux longitudinaux requis pour les différentes voies.

*Les préposés à la pose et à l'entretien des pièces mécaniques d'automobiles* repèrent les icônes du Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT).

### NIVEAU 2

*Les conseillers imagistes, mondains et autres conseillers en soins personnalisés* lisent, au besoin, des tableaux de tailles des fabricants afin de jumeler mesures et tailles.

*Les esthéticiens et électrologistes, et le personnel assimilé* lisent, au besoin, des

catalogues d'équipement lorsqu'il s'agit d'acheter du nouvel équipement.

*Les aides familiaux, les aides de soutien à domicile et le personnel assimilé* lisent des horaires de travail et des fiches d'affectation pour déterminer les lieux de travail, les heures et les fonctions.

*Les nettoyeurs de fosses septiques* utilisent des dessins pour déterminer l'emplacement des fosses septiques dans des immeubles résidentiels.

*Le personnel de buanderies et d'établissements de nettoyage à sec* lit les codes couleur pour déterminer la quantité de produits chimiques nécessaire pour enlever les taches.

*Les conducteurs de camions* lisent les tableaux de carburant qui indiquent la consommation moyenne de carburant pour un nombre déterminé de kilomètres.

### **NIVEAU 3**

*Les opérateurs d'ordinateurs* interprètent les tableaux de dépannage ou de diagnostic dans des manuels informatiques.

*Les assembleurs, les contrôleurs et les vérificateurs de véhicules automobiles* consultent les graphiques pour comparer le nombre de défauts enregistrés d'une semaine à l'autre.

*Les aides-optométristes* utilisent des diagrammes pour déterminer les angles pour insérer ou enlever les lentilles de contact.

*Les propriétaires-exploitants de bateau à moteur* lisent les annuaires des marées pour savoir si la marée baisse ou monte et pour déterminer la profondeur de l'eau à des moments donnés.

*Les conducteurs de machines de transformation du caoutchouc* lisent des dessins d'assemblage lorsqu'ils réparent, montent ou entretiennent des machines.

### **NIVEAU 4**

*Les conducteurs de machines de formage* interprètent les dessins isométriques pour respecter les spécifications des clients sur la courbure du métal, ainsi que les plans indiquant les niveaux de tolérance à régler sur la machine .

*Les directeurs de club de golf* interprète des plans, des cartes ou des plans de terrains de golf, notamment des cartes topographiques, des dessins d'architecture et des dessins de système d'évacuation et d'irrigation.

*Les contrôleurs et les essayeurs dans la transformation des métaux et des minerais* lisent l'information sur la production présentée sous forme de tableaux, afin de la convertir en format graphique.

*Les opérateurs d'installations de l'assainissement de l'eau et du traitement des déchets* synthétisent des données de multiples formulaires, tableaux, graphiques de diagrammes lors de l'analyse du rendement de l'équipement et des systèmes de contrôle afin d'établir un diagnostic et de corriger des problèmes, tels que des tuyaux qui fuient.

*Les guides-interprètes du patrimoine* lisent des documents d'archives, comme des

formulaire qui peuvent être vieux, énigmatiques et difficiles à comprendre.

## NIVEAU 5

Les *travailleurs sylvicoles* consultent un certain nombre de cartes de types différents, notamment des cartes de couverture forestière, des cartes aériennes, des cartes en courbes, des cartes routières, des plans du terrain, des cartes de guides et de trappeurs ainsi que des cartes montrant l'emplacement des maisons et l'étendue du territoire des populations autochtones; ils consultent également des manuels de sciences forestières. Ils doivent synthétiser tous ces renseignements en élaborant le plan de plantation.

Les *contremaîtres en dynamitage* inspectent les lieux et lisent les plans et devis établis pour la construction d'une route, des manuels techniques, les spécifications des produits explosifs ainsi que les règlements sur l'environnement pour établir un plan de dynamitage. Chaque situation est particulière.

Les *météorologues* analysent et synthétisent l'information sur de nombreuses variables tirée de différents types de documents afin de faire des prévisions météorologiques. Les renseignements sur les facteurs difficiles à prévoir sont analysés et synthétisés, ce qui demande beaucoup de connaissances spécialisées.

## 2. Exemples

Cette section contient une **liste** d'exemples de tâches d'utilisation des documents que comporte un emploi. Ces exemples ne constituent pas une liste exhaustive, mais ils donnent une idée de la nature et de l'ampleur des tâches exécutées.

Cette liste commence avec des exemples ayant trait à l'interprétation des documents et l'enregistrement de l'information dans des documents. Un niveau de complexité est assigné à chacun de ces exemples.

Une seconde liste d'exemples se rapportant à la création de documents peut figurer à la suite de la première, cependant aucun niveau de complexité n'est assigné à ces exemples.

Pour une explication détaillée concernant les exemples contenus dans les profils des compétences essentielles, veuillez vous référer à la section 4.3.2 intitulée *Exemples* présentée dans l'*Introduction*.

## 3. Sommaire de l'utilisation des documents

Le Sommaire d'utilisation des documents décrit, selon une méthode normalisée, toutes les tâches d'utilisation des documents qui sont exécutées par les titulaires de poste du groupe professionnel, l'information étant présentée sous forme de **liste**.

Il y a 22 tâches d'utilisation des documents. Elles ne seront pas nécessairement toutes énumérées dans chaque profil des compétences essentielles. On ne mentionnera que celles qui s'appliquent au groupe professionnel visé.

**Le Sommaire de l'utilisation des documents comprend une ou plusieurs des 22 tâches suivantes :**

- lire des affiches, des étiquettes ou des listes;
- remplir des formulaires en cochant des cases, en y inscrivant des données numériques, des mots, des expressions, des phrases ou des textes d'un paragraphe ou davantage. La liste des

- tâches précises varie selon les réponses des personnes interviewées;
- lire des formulaires déjà remplis contenant des cases à cocher, des données numériques, des expressions, des adresses, des phrases ou des textes d'un paragraphe ou davantage. La liste des tâches précises varie selon les réponses des personnes interviewées;
- lire des tableaux, des horaires ou d'autres textes présentés sous forme de tableaux (p. ex., lire un horaire des quarts de travail);
- créer des tableaux, des horaires ou d'autres textes présentés sous forme de tableaux;
- inscrire des renseignements dans des tableaux, des horaires ou d'autres textes présentés sous forme de tableaux;
- reproduire des renseignements sur un graphique (p. ex., diagramme en bâtons, diagramme à secteurs, diagramme à barres);
- obtenir des renseignements précis par la lecture d'un graphique ou d'un tableau;
- interpréter les renseignements tirés d'un graphique ou d'un tableau;
- construire ou dessiner des graphiques ou des tableaux;
- reconnaître des angles communs de 15°, 30°, 45° et 90°;
- dessiner, esquisser ou créer des formes ou des figures communes telles que cercles, triangles, sphères, rectangles, carrés, etc.;
- interpréter des dessins à l'échelle (p. ex., plans ou cartes);
- mesurer à partir de dessins à l'échelle;
- dessiner à l'échelle;
- lire des dessins d'assemblage (p. ex., ceux qu'on trouve habituellement dans les manuels d'entretien et de pièces);
- créer des dessins d'assemblage;
- lire des schémas (p. ex., des schémas de système électrique);
- créer des schémas;
- dessiner des esquisses;
- extraire des renseignements des esquisses, des images ou des pictogrammes (p. ex., barre d'outils de l'ordinateur);
- interpréter des radiographies.

Le code « > » apparaît dans le Sommaire de l'utilisation des documents. Pour une explication détaillée concernant ce code, veuillez vous référer à la *Signification des codes* à la section 4.3.3 intitulée *Sections sur le profil* présentée dans l'*Introduction*.

### **Lectures supplémentaires**

Evetts, Julian. Document Literacy: A Guide for Workplace Educators and Instructors (1996). SkillPlan, BC Construction Industry Skills Improvement Council.

Fownes, Lynda. The Language of Documents: A Guide to Information Display in the Workplace (1999). SkillPlan, BC Construction Industry Skills Improvement Council.

On peut obtenir ces deux publications en communiquant avec SkillPlan :

BC Construction Industry Skills Improvement Council

Pièce 405 - 3701 rue Hastings

Burnaby (Colombie-Britannique)

V5C 2H6

Téléphone : (604) 436-1126



## 2. Vos compétences sont-elles à la hauteur ? »

(ce site peut être lu en français ou en anglais)

Sur le site <http://measureup.towes.com/> , on a accès au programme « *Vos compétences sont-elles à la hauteur ?* ». Sélectionner « choix d'activités ». Trois rubriques apparaissent :

Epreuves de connaissances (il s'agit d'un test qui vous indiquera dans quelle mesure vos compétences correspondent à celles décrites dans les 200 emplois du site (présenté auparavant) de Développement des ressources humaines Canada.

Entraînement (cela permet de s'entraîner avant de faire une demande d'emploi ou de passer un test).

Exploration des emplois (permet de trouver des informations sur les exigences en matière de compétences essentielles pour l'entrée dans des emplois).

Voici un aperçu de ce site :

### VOS COMPETENCES SONT-ELLES A LA HAUTEUR ?

[ <http://measureup.towes.com/> ]



Cliquez alors sur « français »

**« Vos compétences sont-elles à la hauteur? »**

Vous aurez ici l'occasion d'exercer les trois compétences essentielles nécessaires dans tous les types d'emploi.

*La lecture de texte* se rapporte à des textes comme ceux que l'on trouve dans les manuels, le matériel de formation, les informations sur les produits et la réglementation.

*L'utilisation de documents* propose de lire le matériel dans des affichages d'information tels que des cartes, des formulaires, des emplois du temps, des diagrammes et des catalogues.

*Le calcul* décrit l'utilisation de l'arithmétique à partir de nombres trouvés dans les textes et les documents.

Veillez utiliser le menu de gauche pour naviguer dans ce site. Vous pouvez sélectionner en premier « [Choix d'activités](#) » pour voir ce qui est disponible.

Pour des informations techniques et des suggestions d'utilisation de ce site, cliquez sur **Aide** sous le logo de TOWES au coin supérieur gauche de chaque page.

**Nouvelles activités ajoutées en novembre 2007!**

à l'aide financière de: 

Si on sélectionne « **choix d'activités** », on ouvre la fenêtre suivante :



[Bienvenue](#)

[Choix d'activités](#)

[Épreuves de compétences](#)

[Entraînement](#)

[Exploration des emplois](#)

[Cahiers](#)

[Ressources](#)

[Idées pour les utilisateurs](#)

[Conseils pour développer du matériel didactique](#)

[Sites assimilés](#)

[Contactez-nous](#)

[Remerciements](#)



### [Épreuves de compétences](#)

Vous souhaitez peut-être mesurer vos compétences. Cette information pourrait orienter vos choix. Il s'agit d'un test officiel, mais il vous indiquera dans quelle mesure vos compétences correspondent à celles décrites dans les plus de 200 emplois affichés dans le site sur les [Développement des ressources humaines Canada](#).  
**[Voyez un exemple](#)**  
ou  
cliquez sur l'image pour aller dans **Épreuves de compétences**

**\*\*Du nouveau!**



### [Entraînement](#)

Vous voudrez peut-être vous entraîner avant de faire une demande d'emploi ou de passer un test TOWES (test des compétences essentielles dans le milieu du travail). Ces activités vous donneront plus d'expérience pour remplir des formulaires, lire un règlement, calculer et autres tâches à accomplir dans le milieu du travail.  
**[Voyez un exemple](#)**  
ou  
cliquez sur l'image pour aller dans **Entraînement**

Vous voudrez peut-être essayer notre nouveau service :

Les cahiers sont des auto évaluations qui se concentrent sur des emplois spécifiques.



### [Exploration des emplois](#)

Aimeriez-vous trouver plus d'informations sur les exigences en matière de compétences essentielles pour l'entrée dans des emplois? Avez-vous envisagé devenir caissier ou caissière dans une banque, conducteur ou conductrice d'autobus ou opératrice de régulation de procédés? Ce sont des travaux typiques parmi plus de 75 autres emplois que vous pouvez essayer.  
**[Voyez un exemple](#)**  
ou  
cliquez sur l'image pour aller dans **Exploration des emplois**

à l'aide financière de:  \_\_\_\_\_

**Si on clique dans la colonne « Epreuves de compétences » sur « Voyez un exemple », on ouvre la fenêtre suivante qui présente un exemple d'auto-évaluation en Lecture de texte :**



(à gauche) devant être effectuées après avoir étudié deux documents tels qu'une note de service (à droite).

évaluation en Lecture de texte, niveaux 1 ou 2.

**Auto-évaluation 1**

Lecture de texte, Niveau un et deux

La caissière de banque prend connaissance des notes de services concernant les variations dans les taux. Elle doit parfois expliquer ces changements aux clients.  
Examinez la note de service intitulée VARIATIONS DES TAUX.

**Tâche 1** Quel est le nouveau taux annoncé par Finance Canada pour certaines de ses émissions existantes d'obligations d'épargne du Canada?

**Tâche 2** Quelles mesures la banque prendra-t-elle?

L'aide-enseignant lit le manuel de règlement de l'école.  
Examinez la page intitulée TOLÉRANCE ZÉRO POUR LA VIOLENCE.

**Tâche 3** Tracez un cercle ou surlignez le paragraphe qui cite un coup de pied comme exemple de comportement violent ou agressif.

**Tâche 4** Énumérez trois mesures prises par l'école quand les élèves agissent d'une manière violente ou agressive.

**Tâche 5** Comment un élève impliqué dans une situation violente peut-il éviter d'être puni ?

Ces auto-évaluations et certaines applications obtenues de nos collègues. Veuillez consulter le droit de vos résultats sur la présente page.  
Merci, vos collègues de l'école.

**Auto-évaluation 1**

**Note de s**

Objet : Changement de t  
Date d'impression : 06/05/00 Heure

Le ministère des Finances vient d'annoncer que certaines de ses émissions existantes d'obligations d'épargne du Canada passeront à 5,20 % par an pour une période de 31 août 2000."

À compter du 5 juin 2000, nous ajusterons les taux des CPG d'épargne de Canada dans le manuel de règlement de l'école.

Veuillez consulter vos superviseurs si vous avez des questions sur les antécédents des taux.

Ces auto-évaluations et certaines applications obtenues de nos collègues. Veuillez consulter le droit de vos résultats sur la présente page.  
Merci, vos collègues de l'école.

[Cliquez ici pour tout détail](#)

Les importants renseignements concernant le

à l'aide financière de: \_\_\_\_\_

Dans la colonne « Entraînement », si on clique sur « Voyez un exemple », on ouvre la fenêtre suivante :



Choisissez la compétence que vous désirez exercer.

(vos compétences en Utilisation de documents)

de documents. Vous remarquez que l'exemple montre les informations en lignes et en colonnes.

CNP 1471 Expéditeurs /expéditrices et réceptionnaires


**Sommaire de chargement**

Les expéditeurs /expéditrices reçoivent le chargement et l'expédition de charge produit. Examiner le Sommaire de chargement.

**Tâche 1** Quelle semi-remorque doit transporter en camion ayant le connaissance numéro 50263747

**Tâche 2** À quelle heure une semi-remorque est-elle arrivée à la porte numéro 37

**Tâche 3** Il a fallu 11 heures et 20 minutes pour charger la semi-remorque numéro 1802. À quelle heure la semi-remorque était-elle prête à partir? Écrivez l'heure sur le sommaire de chargement.



2017 - Tous droits réservés. Toute réimpression sans autorisation est interdite.

CNP 1471 Expéditeurs /expéditrices et réceptionnaires

Jour de production: le  
Cette révision imprimée

**Sommaire de chargement À L'HEURE DE 7 H 00**

No. porte cont.	Charge (kg)	Charge (m³)	Heure d'arrivée	Heure de départ	No. camion	No. fonction
1	25	18.80	18.17	18.17	1020000	1200
2	25	18.80	18.50	18.50	1020001	1200
3	25	18.80	18.17	18.17	1020002	1200
4	25	18.80	18.17	18.17	1020003	1200
5	25	18.80	18.17	18.17	1020004	1200
6	25	18.80	18.17	18.17	1020005	1200
7	25	18.80	18.17	18.17	1020006	1200
8	25	18.80	18.17	18.17	1020007	1200
9	25	18.80	18.17	18.17	1020008	1200
10	25	18.80	18.17	18.17	1020009	1200
11	25	18.80	18.17	18.17	1020010	1200
12	25	18.80	18.17	18.17	1020011	1200
13	25	18.80	18.17	18.17	1020012	1200
14	25	18.80	18.17	18.17	1020013	1200
15	25	18.80	18.17	18.17	1020014	1200
16	25	18.80	18.17	18.17	1020015	1200
17	25	18.80	18.17	18.17	1020016	1200
18	25	18.80	18.17	18.17	1020017	1200
19	25	18.80	18.17	18.17	1020018	1200
20	25	18.80	18.17	18.17	1020019	1200
21	25	18.80	18.17	18.17	1020020	1200

2017 - Tous droits réservés. Toute réimpression sans autorisation est interdite.

[Cliquez ici pour tout détail](#)

à l'aide financière de: 

**Dans la colonne « Exploration des emplois », si on clique sur « Voyez un exemple », on ouvre la fenêtre suivante :**

[Bienvenue](#)[Choix d'activités](#)[Épreuves de compétences](#)[Entraînement](#)[Exploration des emplois](#)[Exemple](#)[Cahiers](#)[Ressources](#)[Idées pour les utilisateurs](#)[Conseils pour développer du matériel didactique](#)[Sites assimilés](#)[Contactez-nous](#)[Remerciements](#)[Retour à « Choix d'activités »](#)

Dans la section consacrée à l'exploration des emplois, vous pourrez essayer certaines activités caractéristiques de cet emploi. Vous serez peut-être surpris(e) et intéressé(e) de découvrir la variété des tâches que les employés accomplissent dans le cadre de leur emploi.

Par exemple, un caissier ou une caissière de banque doit être au courant des variations dans les taux d'intérêt et les devises étrangères et aider les clients à remplir leur bordereau de dépôt.

[Cliquez ici pour explorer un emploi de caissier ou de caissière de banque.](#)

Un conducteur ou une conductrice de bus peut suivre un itinéraire de tour, expliquer les tarifs des transports en commun ou se reporter à un manuel.

[Cliquez ici pour explorer un emploi de conducteur ou de conductrice de bus.](#)

Un conducteur ou une conductrice de machines et de procédés industriels effectue des vérifications et des contrôles de qualité dans une installation ou une usine.

[Cliquez ici pour explorer un emploi de conducteur ou de conductrice de machines et de procédés industriels.](#)



**ANNEXE 9 : Site « L'égalisateur des compétences essentielles »**  
[ [http://srv108.services.gc.ca/french/general/equalizer\\_f.shtml](http://srv108.services.gc.ca/french/general/equalizer_f.shtml) ]

Cet instrument permet de mettre en relation de façon détaillée les compétences scolaires et les compétences professionnelles pour un ensemble de plus de 200 professions. Il présente aussi le *profil des compétences essentielles pour 200 professions*.

Ressources humaines et  
Développement des compétences Canada

Human Resources and  
Skills Development Canada

Accueil Présentation À propos Ressources Site de l'utilisateur

Compétences essentielles

Qu'entend-on par compétences essentielles?

Initiative sur les compétences essentielles et alphabétisation en milieu de travail

Profils des compétences essentielles

Outils de travail véritables

Comment puis-je utiliser ce site?

Outils et applications

Ressources en milieu de travail

FAQ

L'ÉGALISATEUR DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES

Dernière mise à jour: 2006-09-12

[Avis importants](#)

**Si on clique sur profils des compétences essentielles, on ouvre la page suivante :**



[Qu'entend-on par compétence essentielles?](#)  
[Initiative sur les compétences essentielles et alphabétisation en milieu de travail](#)  
[Profils des compétences essentielles](#)  
[Outils de travail véritables](#)  
[Comment puis-je utiliser ce site?](#)  
[Outils et applications](#)  
[Ressources en milieu de travail](#)  
[FAQ](#)

## Profils des compétences essentielles

Les profils des compétences essentielles exposent comment les travailleurs d'une profession donnée se servent de chacune des neuf compétences essentielles. Au cours des dernières années, le gouvernement du Canada a réalisé des recherches pour examiner les compétences que les gens utilisent au travail. À partir des résultats de ces recherches et des entrevues menées auprès des travailleurs, des gestionnaires, des intervenants et des chercheurs de pointe, quelque **200 profils des compétences essentielles ont été rédigés pour diverses professions** de la [Classification nationale des professions](#). Jusqu'à maintenant, des profils ont été établis pour toutes les professions qui exigent tout au plus un diplôme d'études secondaires. Des recherches sont en cours pour terminer les profils des professions qui exigent de la formation universitaire, collégiale ou en apprentissage.

Ce que renferment les profils:

- une brève description de la profession;
- une liste des compétences essentielles les plus importantes;
- des exemples de tâches montrant comment le travailleur se sert de chaque compétence essentielle;
- des niveaux de complexité qui révèlent le niveau de difficulté des tâches données en exemple;
- les aspects physiques de l'exercice de l'emploi et les attitudes qui sont nécessaires, d'après les travailleurs, pour réussir;
- les tendances éventuelles qui auront un effet sur les compétences essentielles.

Les profils peuvent vous aider :

- à en apprendre davantage au sujet des compétences exigées dans diverses professions;
- à établir des programmes de formation en milieu de travail, des plans d'apprentissage et des descriptions de poste;
- à étudier des options de carrière;
- à créer des outils pédagogiques visant à améliorer le développement des compétences.

Pour davantage de renseignements, cliquez sur les liens suivants :

- [Comment puis-je utiliser les profils](#)
- [Recherche par profil](#)
- [Liste de tous les profils](#)
- [Comment d'autres utilisent les profils](#)
- [Guide d'interprétation](#)
- [Projet de recherche sur les compétences essentielles](#)

Dernière mise à  
jour: 2006-09-12

[Avis importants](#)

**Si on clique sur « Liste de tous les profils », on ouvre une liste d'environ 200 métiers dont voici le début :**



[Qu'entend-on par compétences essentielles?](#)

[Initiative sur les compétences essentielles et alphabétisation en milieu de travail](#)

[Profils des compétences essentielles](#)

[Outils de travail véritables](#)

[Comment puis-je utiliser ce site?](#)

[Outils et applications](#)

[Ressources en milieu de travail](#)

[FAQ](#)

### Liste des profils des compétences essentielles pour 200 professions

Titre de l'emploi	Visualiser les profils
Accompagnateurs/accompagnatrices (6441)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes d'application de règlements municipaux et autres agents/agentes de réglementation, n.c.a. (6463)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes de gestion immobilière (1224)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes de piste dans le transport aérien (7437)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes de prêts (1232)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes de recouvrement (1435)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes des services correctionnels (6462)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes du personnel et recruteurs/recruteuses (1223)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>
Agents/agentes du service à la clientèle (6672)	<a href="#">[Visualisez le profil en entier]</a>

	<a href="#">profil en entier</a> ]
Agents/agentes à la billetterie et aux services aériens (6433)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]
Agents/agentes à la billetterie et représentants/représentantes du service en matière de fret et personnel assimilé (sauf transport aérien) (6434)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]
Aides de soutien des métiers et manoeuvres (7611, 7612)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]
Aides familiaux/aides familiales, aides de maintien à domicile et personnel assimilé (6471)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]
Aides-cuisiniers/aides-cuisinières et cuisiniers/cuisinières à la chaîne (6641)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]
Aides-enseignants/aides-enseignantes aux niveaux primaire et secondaire (6472)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]
Aides-infirmiers/aides-infirmières, aides-soignants/aides-soignantes et préposés/préposées aux bénéficiaires (3413)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]
Ajusteurs/ajusteuses de machines (7316)	[ <a href="#">Visualisez le profil en entier</a> ]

**Si on clique sur un métier particulier, par exemple celui de *cuisinier/cuisinière*, on trouve les informations suivantes :**



Ressources humaines et  
Développement des compétences Canada

Human Resources and  
Skills Development Canada

Canada

English	Contactez-nous	Aide	Recherche	Site du Canada
Accueil	Au sujet de ce site	Plan du site	Qu'est-ce que PRH?	Liens connexes



*Compétences essentielles*

- [Qu'entend-on par compétences essentielles?](#)
- [Initiative sur les compétences essentielles et alphabétisation en milieu de travail](#)
- [Profils des compétences essentielles](#)
- [Outils de travail véritables](#)
- [Comment puis-je utiliser ce site?](#)

### Cuisiniers/cuisinières

#### CNP [6242](#)

#### [Introduction](#)

Les cuisiniers préparent et font cuire des aliments nombreux et variés. Ils travaillent dans des restaurants, des hôtels, des hôpitaux et d'autres centres de soins de santé, des services alimentaires centralisés, des maisons d'enseignement et d'autres établissements. Ils travaillent aussi à bord de trains et de bateaux, dans des chantiers de construction et des camps de bûcherons.

Les [compétences fondamentales les plus importantes](#) des Cuisiniers/cuisinières sont:

- Communication verbale
- Résolution de problèmes

- [Outils et applications](#)
- [Ressources en milieu de travail](#)
- [FAQ](#)

- Planification et organisation du travail

### Table des matières

- [Lecture des textes](#)
- [Utilisation des documents](#)
- [Rédaction](#)
- [Calcul](#)
- [Communication verbale](#)
- Capacité de raisonnement
  - [Résolution de problèmes](#)
  - [Prise de décisions](#)
  - [Pensée critique](#)
  - [Planification et organisation du travail](#)
  - [Utilisation particulière de la mémoire](#)
  - [Recherche de renseignements](#)
- [Travail d'équipe](#)
- [Informatique](#)
- [Formation continue](#)
- [Autres renseignements](#)
- [Notes](#)
- [Liens vers d'autres sites](#)

**NDLR** : Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec valeur de neutre.

### A. [Lecture des textes](#)

Tâches	Niveaux de complexité	Exemples
--------	-----------------------	----------

[Typiques](#)  
[Plus complexes](#)

1 à 3  
 3

Cuisiniers/cuisinières:

- lire des instructions sur le fonctionnement des appareils et de l'équipement, comme des lave-vaisselle, des friteuses et des fours. (1)
- lire des règles visant à conserver les surfaces de cuisson et de service propres. (2)
- lire des recettes et les utiliser pour préparer des plats. (2), (fréquemment)
- lire des textes de cuisson et des articles de revues professionnelles, ainsi que des recettes à thèmes spéciaux sur Internet, afin de trouver des suggestions pour des futurs banquets. (3), (occasionnellement)
- lire et interpréter des conventions d'achat conclues avec des fournisseurs. (3)

### Sommaire : Lectures des textes

Type de texte	Objectifs de la lecture			
	Rechercher des renseignements précis. Repérer des renseignements	Feuilleter le texte pour en dégager le sens global, en saisir l'essentiel	Lire le texte en entier pour comprendre ou apprendre	Lire le texte en entier pour le critiquer ou l'évaluer
Formulaires	√		√	
Étiquettes	√	√	√	
Notes, lettres, notes de service		√		
Manuels, spécifications, règlements	√		√	

Rapports, livres, revues spécialisées		✓	✓	✓
---------------------------------------	--	---	---	---

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

## B. [Utilisation des documents](#)

Tâches	Niveaux de complexité	Exemples
--------	-----------------------	----------

[Typiques](#)  
[Plus complexes](#)

1 à 3  
3

Cuisiniers/cuisinières:

- interpréter des symboles de danger pour la santé et la sécurité au travail. (1)
- lire des étiquettes de produits pour connaître les ingrédients qui peuvent être allergènes ou exclus des régimes comportant des restrictions. (1)
- lire et entrer des données sur le tableau indiquant la température des congélateurs. (deux fois par jour) (1)
- vérifier les articles et les quantités sur les listes de contrôle des livraisons. (1)
- remplir des fiches de rapport de chef indiquant le nombre de plats préparés. (1)
- utiliser des formulaires de liste d'articles pour commander des produits, des fournitures et des fruits et des légumes frais. (2)
- dessiner, au besoin, des diagrammes illustrant la présentation de produits dans l'assiette. (2)
- interpréter les cotes de satisfaction de la clientèle affichées sur des diagrammes. (2)
- comparer le formulaire de concordance des stocks avec le formulaire de sortie, pour assurer la comptabilisation et vérifier si les stocks sont suffisants. (2)
- lire les commandes des clients et les préparer en conséquence. (2)
- lire des feuilles de confirmation d'événement afin de les préparer. Les feuilles de confirmation contiennent de l'information sur le client, le nombre de convives, l'heure, l'endroit, de l'information concernant les boissons, le décor et l'ameublement et de l'information détaillée concernant le service, notamment les coûts. (3)
- consulter les rapports de marché des vendeurs concernant l'accessibilité et le coût des produits, afin de prendre les bonnes décisions concernant les menus. (3), (hebdomadairement)

## [Sommaire : Utilisation des documents](#)

- ✓ Lire des affiches, des étiquettes ou des listes.
- ✓ Remplir des formulaires en cochant des cases, en y inscrivant des données numériques, des mots, des expressions, des phrases ou des textes d'un paragraphe ou davantage. La liste

des tâches précises varie selon les réponses des personnes interviewées.

- ✓ Lire des formulaires déjà remplis contenant des cases à cocher, des données numériques, des expressions, des adresses, des phrases ou des textes d'un paragraphe ou davantage. La liste des tâches précises varie selon les réponses des personnes interviewées.
- ✓ Lire des tableaux, des horaires ou d'autres textes présentés sous forme de tableaux (p. ex., lire un horaire des quarts de travail).
- ✓ Inscrire des données des tableaux, des horaires ou d'autres textes présentés sous forme de tableaux.
- ✓ Interpréter les renseignements tirés d'un graphique ou d'un tableau.
- ✓ Dessiner, esquisser ou créer des formes ou des figures communes telles que cercles, triangles, sphères, rectangles, carrés, etc..
- ✓ Dessiner des esquisses.
- ✓ Extraire des renseignements des esquisses, des images ou des pictogrammes (p. ex., barre d'outils de l'ordinateur).

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

C. Rédaction		
Tâches	Niveaux de complexité	Exemples
<a href="#">Typiques</a> <a href="#">Plus complexes</a>	1 à 3 3	Cuisiniers/cuisinières: <ul style="list-style-type: none"><li>• écrire des courriels et y répondre, principalement à des fins de communications internes. (1), (quotidiennement)</li><li>• écrire de courtes notes de rappel concernant leurs tâches et énumérer les tâches d'autres employés. (1)</li><li>• commander des ingrédients alimentaires et des fournitures de cuisine (par exemple, du détergent à lave-vaisselle), en ligne. (1), (fréquemment)</li><li>• écrire des suggestions pour les menus à venir. (2)</li><li>• écrire des notes de service de routine à la direction, pour demander que l'on fasse des réparations ou pour suggérer l'achat de nouvel équipement. (2)</li><li>• préparer de la documentation après avoir offert des services de traiteur, énumérer ce qui a été servi, les quantités, les prix, la gamme de services offerts et les dates. (3), (fréquemment)</li><li>• remplir, au besoin, des rapports d'accident concernant des blessures personnelles (comme des brûlures, des coupures et des chutes), afin de signaler les cas à la direction et de justifier une demande d'indemnisation. (3), (occasionnellement)</li></ul>

- rédiger des notes de service inhabituelles à l'intention du superviseur ou du directeur des ressources humaines, dans lesquelles on décrit des situations de nature disciplinaire. (3), (occasionnellement)

### Sommaire : Rédaction

<u>Longueur</u>	<u>Objectifs de la rédaction</u>						
	Organiser, retenir	Tenir un dossier, documenter	Informé, obtenir des renseignements	Persuader, justifier une demande	Présenter une analyse ou une comparaison	Évaluer ou critiquer	Divertir
Textes comportant moins d'un nouveau paragraphe	√	√	√				
Textes comportant rarement plus d'un paragraphe		√	√				
Textes plus longs							

Le symbole √ est expliqué dans [la section Notes](#).

### D. Calcul

<u>Tâches</u>	<u>Niveaux de complexité</u>	<u>Exemples</u>
---------------	------------------------------	-----------------



1 à 2

Cuisiniers/cuisinières:

[Calculs monétaires](#)

- utiliser la petite caisse pour acheter de petites quantités de fournitures dont ils ont besoin immédiatement. (Computations monétaires), (1)
- préparer des factures pour des fonctions de traiteur, y compris les taxes. (Computations monétaires), (2)



2

[Analyses de données numériques](#)

- comparer des quantités d'ingrédients particuliers utilisés dans diverses recettes en faisant des conversions entre des unités impériales, américaines et métriques. Par exemple, une pinte américaine vaut 0,946 litre ou 0,833 pinte impériale. (Mesures et calculs), (2)



1 à 3

[Calculs approximatifs](#)

- mesurer des ingrédients en fonction des spécifications des menus et du nombre de personnes à servir. (Mesures et calculs), (2)
- analyser des modèles de consommation, de temps à autre, afin de déterminer si les choix des consommateurs évoluent. Par exemple, ils peuvent constater que, si on leur donne un choix, 33 % des



personnes choisissent du poulet, ou que, le vendredi soir, les bars écoulent tant de livres (60 livres) d'ailes piquantes. Ils surveillent les modèles, saisonniers ou autres, qui peuvent expliquer les goûts changeants, et utilisent cette information dans leur planification. (Analyses des données numériques), (2)

- évaluer la quantité d'aliments dans des conteneurs de tailles différentes. (Calcul approximatif), (1)
- évaluer le rendement d'un saumon entier en fonction de la taille des portions. Par exemple, un saumon entier de trois kilogrammes peut fournir deux kilogrammes de produit utilisable pour faire des portions. (Calcul approximatif), (2)
- évaluer la quantité des divers produits inscrits au menu qui seront consommés au cours d'un quart de travail régulier. En outre, ils évaluent les fournitures nécessaires pour les quarts non réguliers, comme une longue fin de semaine ou une fin de semaine de festival d'hiver à laquelle on n'a pas été préparé. (Calcul approximatif), (3)
- établir des budgets hebdomadaires qui comprennent les coûts des aliments frais, des produits en magasin, des besoins au chapitre du personnel de cuisine, etc. En outre, ils établissent des budgets distincts pour chacun des services de traiteur pour la semaine. Cela variera en fonction des produits au menu, du nombre de services et du nombre de personnes que l'on sert. (Calcul approximatif), (4)

Le symbole  $\surd$  est expliqué dans [la section Notes](#).

## **Sommaire : Compétences en mathématiques**

### **a. Principes mathématiques utilisés**

Cuisiniers/cuisinières :

## Concepts numériques

√	Nombres entiers	Lire et écrire, compter, arrondir, additionner ou soustraire, multiplier ou diviser des nombres entiers. Par exemple, dresser des inventaires de stocks, compter les ingrédients de recettes.
√	Fractions	Lire et écrire, additionner ou soustraire des fractions, multiplier ou diviser par une fraction, multiplier ou diviser des fractions. Par exemple, réduire de moitié ou doubler les ingrédients d'une recette et mesurer les ingrédients en fraction d'une unité comme la moitié d'une tasse ou le quart d'un litre.
√	Décimales	Lire et écrire, arrondir, additionner ou soustraire des décimales, multiplier ou diviser par une décimale, multiplier ou diviser des décimales. Par exemple, cela peut être utile dans des recettes qui sont écrites en décimales, comme le fait d'utiliser une tasse de liquide constituée de 0,75 tasse de lait et 0,25 tasse d'eau.
√	Pourcentages	Lire et écrire des pourcentages, établir le rapport de pourcentage entre deux nombres, calculer un nombre en pourcentage. Par exemple, calculer le pourcentage d'aliments gaspillés ou calculer la taxe de vente sur les produits commandés ou achetés.
√	Équivalences	Effectuer des conversions entre les fractions et les décimales ou les pourcentages. Effectuer des conversions entre les décimales et les pourcentages. Par exemple, convertir des recettes rédigées en fractions, en décimales ou en pourcentages en une notation courante préférée, en particulier quand on effectue une analyse de coûts.

## Structures et relations

✓ Équations et formules Résoudre des problèmes en établissant et en résolvant des équations à une inconnue  
Utiliser des formules en insérant les quantités représentant des variables et les résoudre  
Par exemple, établir les prix des aliments à l'aide d'une formule qui intègre les coûts du travail, les coûts des ingrédients et les ventes totales.

✓ Taux, ratios et proportions Utiliser un ratio comparant deux quantités ayant les mêmes unités  
Utiliser une proportion comparant deux ratios ou deux taux afin de résoudre des problèmes.  
Par exemple, utiliser un rapport d'un produit brut à un produit fini, comme le cas du rapport du poids de la viande brute au poids de la viande cuite.  
Utiliser une proportion afin de réduire une recette faite pour 100 personnes à 75 personnes.

Voir «Utilisation des documents» pour des renseignements sur :

L'usage des dessins à l'échelle

### Formes et ordre spatial

✓ Superficies, périmètres, volumes Calculer des volumes  
Par exemple, calculer combien de portions de six onces de soupe on pourra tirer d'un contenant de soupe de 20 litres.

Voir «Utilisation des documents» pour des renseignements sur :

La reconnaissance des angles communs. Le dessin, l'esquisse ou la formation de formes et de figures communes

### Statistiques et probabilités

✓ Calculs sommaires Calculer des moyennes  
Calculer des taux autres que des pourcentages  
Calculer des proportions ou des rapports  
Par exemple, additionner les ventes

totales d'un produit particulier mis au menu pendant le mois et calculer sa consommation moyenne par jour.

✓ Statistiques et probabilités

Utiliser des statistiques descriptives (e.g. ...)  
Utiliser des statistiques inferentiels (e.g. ...)  
Par exemple, évaluer la consommation de la clientèle en fonction des calculs sommaires d'événements semblables organisés auparavant, en intégrant n'importe quelle variable. Calculs sommaires d'événements semblables organisés auparavant, en intégrant n'importe quelle variable.

Voir «Utilisation des documents» pour des renseignements sur :

L'usage des tableaux, des horaires et autres textes présentés sous forme de tableaux. L'usage de représentations graphiques.

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

## **b. Méthodes de calcul**

Cuisiniers/cuisinières effectuent des calculs :

- ✓ Mentalement.
- ✓ À la main.
- ✓ À l'aide d'une calculatrice.
- ✓ À l'aide d'un ordinateur.

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

## **c. Instruments de mesure utilisés**

Cuisiniers/cuisinières effectuent des mesures :

- ✓ Temps. Par exemple, au moyen d'horloges et de chronomètres numériques et traditionnels.
  - ✓ Poids ou masse. Par exemple, au moyen de balances, de balances à mesurer les portions, de balances à ressort et de balances numériques ou électroniques.
  - ✓ Distance ou dimension. Par exemple, au moyen de tasses à mesurer et de louches.
  - ✓ Volume liquide. Par exemple, au moyen de divers thermomètres, par exemple, viande, huile, bonbon et congélateur.
  - ✓ Température. Par exemple, au moyen de jauges.
- 
- ✓ Utiliser le système de mesure SI (métrique).
  - ✓ Utiliser le système de mesure impériale.

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

## **E. Communication verbale**

<b>Tâches</b>	<b>Niveaux de</b>	<b>Exemples</b>
---------------	-------------------	-----------------

## complexité

[Typiques](#)  
[Plus](#)  
[complexes](#)

1 à 3  
3

Cuisiniers/cuisinières:

- passer des commandes de fournitures par téléphone. (1)
- appeler le personnel d'entretien pour demander que l'on répare du matériel. (1)
- converser brièvement avec les clients à leur table, pour s'assurer qu'ils sont satisfaits de la nourriture servie. (2)
- interagir avec les serveurs, afin de préciser des commandes ou d'expliquer la manière de servir des plats de spécialité, comme le saumon enveloppé dans une feuille de bananier. (2)
- parler aux plongeurs et aux maîtres d'hôtel, au sujet de la façon de nettoyer la coutellerie et la vaisselle dont on dispose. (2)
- interagir avec les livreurs qui livrent les produits alimentaires à la cuisine. (2)
- assigner des tâches quotidiennes à ceux qu'ils supervisent. (2), (quotidiennement)
- résoudre des conflits entre des collègues concernant des plaintes mineures, comme des différences d'opinions au sujet de la façon d'utiliser l'équipement de cuisine. (2)
- discuter des échéances avec des collègues, afin de coordonner le partage d'équipement et d'espace. Cela peut être compliqué, quand le restaurant est occupé ou quand plusieurs services de traiteur se chevauchent. L'efficacité de cette communication a une grande influence sur l'efficacité. (3)
- créer des liens avec les barmans ou le personnel d'entretien, qui dresse les tables pour certains événements et certaines fonctions. (3)

## Modes de communication utilisés

Cuisiniers/cuisinières communiquent :

- √ En personne.
- √ Par téléphone.
- √ En utilisant un émetteur-récepteur ou d'autres dispositifs semblables.

Le symbole √ est expliqué dans [la section Notes](#).

## Facteurs environnementaux ayant une incidence sur la communication

L'environnement de la cuisine peut être très bruyant, parce qu'on utilise de l'équipement de cuisine comme des mélangeurs et des lave-vaisselle. Ce genre de bruit peut gêner la concentration et peut rendre difficile la communication verbale avec les collègues dans la cuisine.

## Sommaire de communication verbale

<a href="#">Type</a>	<a href="#">Objectifs de la Communication orale(Partie I)</a>
----------------------	---

	Accueillir	Prendre des messages	Donner ou recevoir des renseignements, des explications, des directives	Chercher ou obtenir des renseignements	Coordonner son travail avec celui des autres	Rassurer, reconforter
Écouter (peu ou pas d'interaction)						
Parler (peu ou pas d'interaction)			√			
Interagir avec les collègues		√	√	√	√	
Interagir avec les subalternes		√	√	√	√	
Interagir avec les supérieurs		√	√	√	√	
Interagir avec des pairs et collègues d'autres organisations						
Interagir avec les clients ou le grand public			√	√		
Interagir avec les fournisseurs de produits et de services		√	√	√	√	
Participer à des discussions de groupe						
Présenter de l'information à un petit groupe						
Présenter de l'information à un grand groupe						

Le symbole √ est expliqué dans [la section Notes](#).

<b>Objectifs de la Communication orale (Partie II)</b>						
<b>Type</b>	Discuter, échanger des renseignements, des opinions	Persuader	Faciliter, animer	Transmettre des connaissances, susciter la compréhension, le savoir	Négocier, résoudre des conflits	Divertir
Écouter (peu ou pas d'interaction)						
Parler (peu ou pas d'interaction)						
Interagir avec les collègues	√	√		√	√	
Interagir avec les subalternes	√	√		√	√	
Interagir avec les supérieurs	√	√		√	√	
Interagir avec des pairs et collègues d'autres organisations						
Interagir avec les clients ou le grand public	√	√			√	

Interagir avec les fournisseurs de produits et de services	✓	✓		✓	✓	
Participer à des discussions de groupe						
Présenter de l'information à un petit groupe						
Présenter de l'information à un grand groupe						

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

## F. Capacité de raisonnement

### 1. Résolution de problèmes

<u>Tâches</u>	<u>Niveaux de complexité</u>	<u>Exemples</u>
---------------	------------------------------	-----------------

[Typiques](#)  
[Plus complexes](#)

1 à 3  
3

Cuisiniers/cuisinières:

- remplacer un employé absent ou en retard soit en appelant un travailleur à temps partiel ou en prolongeant les quarts de travail des employés actuels selon les lignes directrices. (1)
- constater qu'ils n'ont plus certaines fines herbes, comme du basilic frais. Ils les remplacent par du basilic séché ou une herbe complémentaire comme du persil. (2)
- se rendre compte que les fournitures reçues ne respectent pas les normes de qualité exigées. Ils peuvent soulever cette question à la prochaine réunion du personnel ou la porter à l'attention de leur superviseur. (2)
- se rendre compte que la soupe n'a pas donné le résultat escompté. On peut régler le problème en ajoutant un autre ingrédient et en mélangeant de nouveau. Si ce moyen n'améliore pas le goût, ils peuvent avoir à recommencer en utilisant des ingrédients différents. (2)
- se rendre compte que le personnel responsable du service aux chambres ne recueille pas les commandes remplies en temps opportun, ce qui amène les clients à se plaindre. Ils examinent leurs procédures, afin de voir s'ils peuvent avertir plus tôt le personnel de venir chercher les commandes. Quand ils sont convaincus que leurs procédures sont claires, ils appellent le superviseur du service aux chambres, afin de

trouver des moyens d'accélérer le service. (3)

## 2. Prise de décisions

<u>Tâches</u>	<u>Niveaux de complexité</u>
---------------	------------------------------

Typiques  
Plus  
complexes

1 à 3  
3

### Exemples

Cuisiniers/cuisinières:

- décider des fournitures à commander et du moment de le faire. (1)
- décider des sauces qui accompagneront le mieux un plat. (1)
- prendre des décisions routinières en fonction de la disponibilité saisonnière des ingrédients, des tendances de la commercialisation et des événements dans leur localité. (2), (quotidiennement ou hebdomadairement)
- décider des produits à remplacer dans une commande quand il faut apporter des changements en raison d'allergies, de facteurs liés à des régimes, de pénurie de produits ou de coûts. (2)
- décider, en consultation avec la direction, d'acheter certains produits alimentaires préparés à l'avance ou de les préparer de A à Z compte tenu de la comparaison de coût et de la qualité des aliments. (2)
- décider du moment où l'on commence à préparer une commande afin qu'elle soit prête en même temps qu'une autre. Le moment est crucial pour la satisfaction du client. De nombreux facteurs ayant trait à l'accessibilité du matériel, à la complexité des recettes et aux préférences des clients, doivent être pris en compte quand il s'agit de déterminer le moment de préparer une commande. (3)

## 3. Pensée critique

Il n'y a pas de renseignement sur la compétence de la pensée critique pour ce profil.

## 4. Planification et organisation du travail

<u>Niveaux de complexité</u>	<u>Description</u>
------------------------------	--------------------

3

Cuisiniers/cuisinières:

### **Planification et organisation de son travail**

Il est très important que les cuisiniers planifient les tâches et examinent les priorités de travail et les échéances en fonction de l'heure, du jour et de la semaine, afin d'assurer un déroulement des opérations en douceur et une efficacité maximale. Ils coordonnent leurs plans de travail avec leurs collègues, afin d'organiser l'accès aux fours et à l'équipement et coordonnent le travail entre les divers postes de travail. Les menus sont généralement planifiés longtemps à l'avance, habituellement au mois. Les cuisiniers prévoient aussi régulièrement un stock suffisant de fournitures et planifient le roulement.



La planification et l'organisation à court terme sont aussi importantes puisque le cuisinier ou la cuisinière peut travailler à la préparation de 30 repas en même temps. Ils doivent planifier le moment de préparer les plats précis, de façon à ce que la nourriture soit prête à être servie à toutes les personnes à une table en même temps. Pour épargner du temps, les cuisiniers peuvent préparer et congeler certains plats, comme d'immenses chaudrons de soupe.

## 5. Utilisation particulière de la mémoire

### Exemples

Cuisiniers/cuisinières:

- se souvenir des détails des commandes, comme le nombre de steaks qui doivent être saignants, à point ou bien cuits, et lesquels doivent être servis avec des légumes d'accompagnement.
- se souvenir des détails sur les allergies alimentaires des clients que leur ont communiqués les serveurs, de manière à ce qu'ils puissent veiller à ce que les sauces et les ingrédients soient sûrs dans le cas de commandes particulières.
- se souvenir des multiples processus de cuisson, selon les divers types de cuisine. Par exemple, ils se rappellent les étapes de la préparation et de la cuisson d'un plat de pâtes.

## 6. Recherche de renseignements

<u>Tâches</u>	<u>Niveaux de complexité</u>	<u>Exemples</u>
---------------	------------------------------	-----------------

Typiques

2

Cuisiniers/cuisinières:

- faire des recherches sur Internet, afin de trouver des recettes et des fournisseurs de spécialités. (2)
- consulter divers livres de cuisine et différentes revues spécialisées, afin de trouver des renseignements concernant la présentation des aliments et des accompagnements, par exemple, ils peuvent chercher la manière d'utiliser les petits fruits et les produits comme la grenadine, pour adapter un gâteau à un thème de la Saint-Valentin. (2)
- se rendre dans d'autres restaurants, afin de trouver de nouvelles tendances et de nouvelles recettes. (2)

## G. Travail d'équipe

Les cuisiniers travaillent à titre de membres d'une équipe intégrée qui peut comprendre d'autres cuisiniers, des chefs, des employés de cuisine et des serveurs. Ils doivent coordonner leurs activités avec celles de leurs collègues de travail, afin d'assurer l'utilisation optimale de l'espace de travail et de l'équipement. Ils peuvent, à l'occasion, travailler avec un partenaire ou un aide.

## Participation aux activités de supervision et de leadership

- ✓ Participer à des discussions formelles sur les méthodes de travail ou l'amélioration des produits.
- ✓ Formuler des suggestions afin d'améliorer les méthodes de travail.
- ✓ Superviser le rendement des autres.
- ✓ Renseigner d'autres employés ou leur enseigner comment exécuter certaines tâches.
- ✓ Orienter les nouveaux employés.
- ✓ Assigner des tâches routinières à d'autres employés.
- ✓ Assigner des tâches nouvelles ou inhabituelles à d'autres employés.
- ✓ Déterminer la formation nécessaire ou utile aux autres employés.
- ✓ Traiter les griefs ou les plaintes des autres employés.

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

## H. Informatique

<u>Tâches</u>	<u>Niveaux de complexité</u>
---------------	------------------------------

Typiques

3

### Exemples

Cuisiniers/cuisinières:

- ils écrivent des notes de service à l'intention de leurs collègues de travail et soumettre des idées de recettes. (1)
- ils utilisent une base de données (CD-ROM) en direct avec un fabricant ou un réseau local, afin de trouver des recettes en effectuant des demandes de renseignements. (2)
- ils utilisent un tableur pour vérifier les stocks de produits spécifiques, par exemple, les fruits en boîte, diverses sortes de pâtes, le sucre, etc. (2)
- ils utilisent des logiciels de communication pour envoyer des courriels et pour chercher des recettes sur Internet. (2)
- ils utilisent un tableur pour déterminer, à l'aide de formules, la quantité nécessaire de chaque ingrédient pour préparer 20 commandes plutôt qu'une. (2)

## Sommaire : Informatique

- ✓ Utiliser un logiciel de traitement de textes.
- ✓ Utiliser une base de données.
- ✓ Utiliser un tableur.
- ✓ Utiliser des logiciels de communication.

Le symbole ✓ est expliqué dans [la section Notes](#).

## I. Formation continue

Les cuisiniers/cuisinières participent à un processus continu d'acquisition de compétences et de connaissances, afin de se tenir

au courant des nouvelles tendances dans leur industrie. Afin de s'améliorer au rythme de leur profession, les cuisiniers doivent savoir comment accéder à divers documents et à différentes ressources et occasions d'apprendre. Leurs activités d'apprentissage comprennent la lecture de livres et de magazines, l'accès à Internet, l'écoute d'émissions de cuisine à la télévision, l'apprentissage auprès des amis et des collègues de travail et le fait d'essayer de nouvelles recettes. Ils peuvent participer à des séminaires de service à la clientèle ou à des démonstrations parrainées par des fournisseurs d'aliments. Certains cuisiniers font aussi partie d'associations professionnelles, et participent à des foires commerciales et à des ateliers, ainsi qu'à des concours de cuisine.

### Mécanismes d'acquisition des connaissances

Les connaissances peuvent être acquises :

- Dans le cadre des activités habituelles de travail.
- Auprès des collègues.
- Par une formation en cours d'emploi.
- Par la lecture ou d'autres formes d'auto-apprentissage
  - au travail.
  - en dehors des heures de travail.
  - à l'aide de matériel fourni au travail.
  - à l'aide de matériel fourni par une association professionnelle ou un syndicat.
  - à l'aide de matériel que l'employé a trouvé de sa propre initiative.
- Par une formation externe.
  - durant les heures de travail, sans frais pour l'employé.

Le symbole  est expliqué dans [la section Notes](#).

### **J. Autres renseignements**

Les entrevues menées auprès des titulaires de poste ont permis de recueillir les renseignements qui ont servi à élaborer le présent profil des compétences fondamentales et de leur poser des questions sur les sujets suivants:

#### **Attitudes**

Les cuisiniers doivent être en bonne forme physique et être en mesure de rester debout durant de longues périodes au cours du quart de travail. Toutes les personnes interrogées ont accordé une note très importante au travail d'équipe. Elles ont aussi fait allusion au fait qu'il s'agit d'un emploi où il y a beaucoup de pression et qui exige d'excellentes habiletés organisationnelles. Les cuisiniers doivent aussi être capables d'accepter la critique constructive et d'être souples afin de s'adapter aux besoins en évolution dans un environnement qui change rapidement. Les cuisiniers interrogés ont déclaré qu'ils devaient être extrêmement concentrés et attentifs aux détails. On considère que le fait d'être très discipliné et fiable constitue un atout certain.

#### **Tendances affectant les compétences fondamentales**

En raison de dispositions législatives strictes concernant la santé et la sécurité, les cuisiniers produiront plus de documents concernant les activités quotidiennes. Cela signifie plus de rédaction, plus de lecture de textes et d'interprétation. La sensibilisation accrue à l'égard de la santé et l'accent plus important mis sur la valeur nutritive des aliments, ont produit une tendance à choisir des repas plus légers et plus nourrissants. Les cuisiniers devront ainsi améliorer leurs capacités de trouver de l'information quand ils cherchent de nouvelles recettes. En outre, l'utilisation de l'ordinateur deviendra une grande priorité pour de nombreux cuisiniers puisque le besoin de trouver rapidement des renseignements sur Internet est grandissant. On s'attend à ce que de nombreux cuisiniers manifestent une habileté artistique dans la présentation des aliments et participent à des concours. La formation continue deviendra donc essentielle aux cuisiniers puisqu'ils perfectionnent ces compétences en participant à des séminaires spécialisés et en apprenant auprès des pairs et des experts.

---

#### **K. Notes**

Ce profil d'emploi table sur les entrevues avec des titulaires et a été validé par l'entremise de consultations avec les spécialistes du secteur d'un océan à l'autre.

#### **L. Liens vers d'autres sites ayant de l'information sur cette profession**

- [Sceau rouge Programme d'analyse nationale de professions](#)
- [Analyse Linguistique des Professions](#)

---

Dernière mise à jour:

[Avis importants](#)