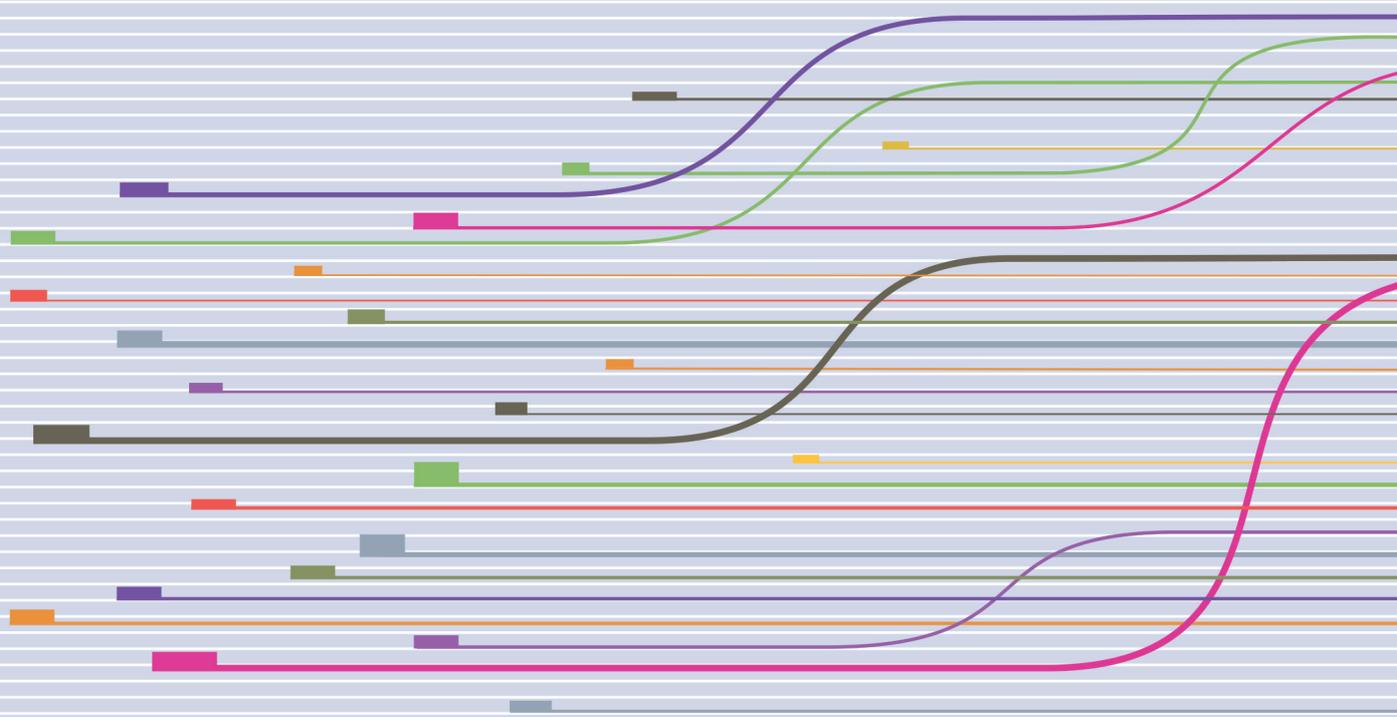


Compétences clés : définitions, usages et formalisation



Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche

Direction générale de l'enseignement scolaire

Sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie
Bureau des diplômes professionnels

COMPETENCES CLES : DEFINITIONS, USAGES ET FORMALISATION

Juillet 2014



René-Paul Arlandis, consultants
Sémaphores

Jean-Claude Coulet, Chercheur
associé au CRPCC Rennes 2

Avec l'appui de **Linda Oulmane**
et **Marina Guimaraes**

Les auteurs

René-Paul Arlandis, Linda Oulmane et Marina Guimaraes sont consultants pour le compte du cabinet Sémaphores spécialisé dans l'évaluation des politiques publiques. Leurs interventions portent sur les questions d'emploi, d'évolution des qualifications et la mobilisation de la formation. Ils travaillent pour de nombreuses branches professionnelles au niveau national et en appui aux territoires.

Jean-Claude Coulet est chercheur associé au Centre de Recherche en Psychologie Cognition et Communication de l'Université Rennes 2 et chargé d'enseignement à l'Institut de Gestion de Rennes–IAE (Université de Rennes 1, Master Administration des Entreprises et DU Innovation et Intelligence Economique). Il mène depuis de longues années un travail d'analyse de la compétence, tant au sein de l'institution scolaire que du monde de l'entreprise et a publié de nombreux articles scientifiques sur ce sujet. Il est, notamment l'auteur du Modèle d'Analyse Dynamique pour Décrire et Evaluer les Compétences (MADDEC) et du Modèle d'Aide au Développement Individuel des Compétences (MADIC).

Avertissement

Le présent document est issu d'une étude conduite entre 2013 et 2014 suite à une commande du ministère de l'Education nationale.

Cette étude propose d'analyser les différentes terminologies et définitions des « compétences clés » et d'étudier la prise en compte de ces compétences clés dans les pratiques de recrutement et de promotion dans deux branches professionnelles : le commerce et distribution et la restauration collective. Elle s'appuie sur une série d'entretiens avec les managers ou responsables des ressources humaines d'une vingtaine d'entreprises, complétée par une enquête par Internet auprès d'entreprises de ces deux branches. Ces deux branches ont été invitées à relire cette étude avant sa publication et n'ont fait aucune observation.

Les résultats présentés et les pistes évoquées n'engagent que les auteurs de l'étude.

Remerciements

Cette étude a pu se réaliser grâce à la collaboration de nombreuses personnes des branches professionnelles, des organismes paritaires collecteurs agréés, des organismes publics et privés et des entreprises. Nous exprimons toute notre reconnaissance à tous nos interlocuteurs.

Nous les remercions vivement de nous avoir consacré beaucoup de leur temps, de nous avoir donné beaucoup d'informations, alors qu'ils étaient peu disponibles.

Sommaire

1. INTRODUCTION : IDENTIFIER LES COMPETENCES CLES... DEFINITIONS, USAGE ET FORMALISATION...	11
Les objectifs de l'étude	11
Les quatre phases de l'étude	12
Les principaux résultats de l'étude	12
Présentation du rapport	15
2. PREMIERE PARTIE	17
DEFINITION DES COMPETENCES CLES	17
Chapitre I : Des « compétences clés » à multiples facettes en matière de référentiel et de maîtrise par les acteurs	17
I Les compétences clés du point de vue scientifique	17
II Les acteurs de l'insertion	24
III Les acteurs de la formation	28
IV Les acteurs des champs professionnels	34
Chapitre II : Deux nouveaux référentiels, de nouveaux éclairages ?	38
I Un projet de référentiel pour le Ministère de l'éducation nationale	38
II Le nouveau référentiel adopté par les partenaires sociaux	39
3. DEUXIEME PARTIE	42
PRATIQUES DE RECRUTEMENT, PERENNISATION ET COMPETENCES CLES : UN ESSAI D'IDENTIFICATION	42
Chapitre I : Pratiques de recrutement identifiées et compétences clés	42
I Des méthodes et motifs de recrutement variés	42
II Que recherchent les entreprises lors du recrutement ?	47
III L'importance de la taille de la structure dans la gestion des ressources humaines	53
Chapitre II : Les pratiques de pérennisation des emplois : entre formation et promotion des employés peu qualifiés	62
I La polyvalence des salariés : enjeu ou tarte à la crème ?	62
II La promotion interne, entre volontarisme de l'expression et marché interne étroit	64
III Formations individuelles : un sujet en devenir avec des acteurs attentifs aux besoins manifestés par les employés	68
Chapitre III : Les compétences clés en question	75
I L'absence d'évocation, sur le terrain, de la notion de compétence clé	75
II Quelques implications	78
4. CONCLUSION	84
5. BIBLIOGRAPHIE	88
6. ANNEXES	92
La conduite de la mission, les choix méthodologiques	92
Les particularités du questionnaire et de l'entretien semi-directif	92
Les limites de la collecte des bases auprès des branches professionnelles (via leurs OPCA)	97
Présentation des acteurs rencontrés et de la population enquêtée	99

Le recadrage de la mission et les solutions apportées aux problèmes rencontrés	100
Un terrain d'accès difficile avec une approche partielle des compétences clés	100
Les solutions apportées et validées par le commanditaire	102
Tableau des entretiens / récapitulatif	103
Grille d'entretien	104
Questionnaire internet	111
Courriers communiqués aux entreprises et attestation du ministère	119
Glossaire des termes employés	122

1.Introduction : identifier les compétences clés... définitions, usage et formalisation...

Les objectifs de l'étude

Le ministère de l'Education nationale a mandaté le cabinet Sémaphores afin d'étudier les pratiques de gestion des ressources humaines, concernant les salariés occupant les emplois les moins qualifiés. L'objectif pour le Ministère est d'identifier la pertinence du socle de compétences, qui a été mis en valeur par la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon. L'article 9 (art. L. 122-1-1 du code de l'éducation) donne une première version¹ des diverses compétences socle qui sont l'ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser dans la construction d'un avenir professionnel et personnel, ainsi que pour réussir sa vie en société. Ces compétences sont les suivantes :

- La maîtrise de la langue française,
- La maîtrise des principaux éléments de mathématiques,
- Une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté,
- La pratique d'au moins une langue vivante étrangère,
- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Entre autres objectifs liés à la formation tout au long de la vie (insertion, employabilité, sécurisation des parcours, épanouissement...), le projet pour le Ministère est ici de proposer des programmes pédagogiques² en accord avec les besoins manifestés par les entreprises, dans un souci d'adéquation entre ce qui est demandé sur le marché du travail et ce que le Ministère offre dans ses formations.

¹ D'autres déclinaisons de ce socle de compétences seront produites par la suite (cf., par exemple, le B.O., n°29 du 20 juillet 2006 ou encore, plus récemment, le projet du conseil supérieur des programmes du 8 juin 2014).

² Rappelons que dans l'enseignement professionnel, les Commissions professionnelles consultatives (CPC) sont chargées de l'élaboration des référentiels constitutifs des diplômes de l'enseignement professionnel, du CAP au BTS, en fonction de l'évolution des métiers.

Les quatre phases de l'étude

L'étude présente avait été scindée en quatre missions comme suit :

- Une première mission avait pour finalité l'initialisation des prestations, l'ajustement de la méthodologie, du calendrier et l'accord sur la nature des livrables.
- La seconde mission consistait en une analyse documentaire relative aux concepts de « compétences clés ». Les recherches ont été faites auprès de divers secteurs :
 - Ceux de l'insertion professionnelle,
 - De la formation,
 - Dans le champ scientifique,
 - Et auprès de cinq secteurs professionnels : la propreté, le commerce de gros, la grande distribution, la restauration collective et le transport logistique.
- La troisième mission devait permettre d'étudier plus précisément l'usage des compétences clés dans les pratiques de gestion des ressources humaines des employés les moins qualifiés, auprès des entreprises de deux secteurs, la grande distribution et la restauration collective. Ce travail de terrain croisait des entretiens avec des managers et responsables RH et une enquête par Internet auprès d'entreprises.
- La dernière mission correspond à la rédaction du rapport final et ainsi à l'éclairage de ces compétences clés et de leur validité sur le terrain.

Nous avons ainsi deux missions qui étaient davantage axées sur le terrain, celle de l'analyse documentaire, qui permettait d'obtenir une vision de l'identification des compétences clés et de ce qu'elles recouvrent comme réalité dans les secteurs professionnels identifiés. L'autre versant de cette enquête de terrain était une enquête par entretiens semi-directifs. Nous avons mené vingt entretiens. L'autre partie de cette enquête de terrain était une enquête par Internet auprès des deux secteurs identifiés que sont la grande distribution et la restauration collective.

Ce rapport final reprend certaines des conclusions qui ont été présentées dans le livrable de la mission 3 qui sont confirmées ou nuancées grâce aux résultats de l'enquête par Internet et à la lumière de l'analyse documentaire que nous avons réalisée au sein de la mission 2.

Les principaux résultats de l'étude

Cette étude a été réalisée dans un temps particulier d'accord des partenaires sociaux sur une réforme de la formation professionnelle, d'un travail législatif pour traduire cet accord et de travaux ultérieurs pour penser la mise en œuvre de la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale dans les branches professionnelles et dans les entreprises.

A n'en pas douter, ce travail de renégociation des accords de formation professionnelle (encore en cours au moment où nous écrivons ces lignes) et d'ajustement des politiques des ressources humaines (RH) ont conduit les entreprises à faire le bilan de certains dispositifs (tel le droit individuel à la formation) et en même temps à montrer une grande prudence dans l'évolution des pratiques RH pour demain. Ainsi, les modalités de l'entretien professionnel et la mise en place du compte personnel de formation sont observées avec circonspection dans un cadre actuellement non stabilisé et objet de négociation à la fois entre partenaires sociaux mais aussi entre partenaires sociaux et Etat.

Pour autant, l'analyse des définitions des compétences clés montre à la fois des compétences clés qui font l'objet de multiples référentiels – référentiels récemment complétés de deux apports – mais de référentiels non articulés, figés et pensés comme statiques.

Ces différents référentiels ne sont pas pensés en dynamique mais plutôt comme des descriptions de standards professionnels permettant l'évaluation des compétences d'un individu selon une modalité binaire (détenue / non détenue). Surtout, ces référentiels font l'impasse sur les processus en jeu dans la mobilisation et la construction des compétences et ne pensent pas la compétence comme triplement orientée : vers l'objet de l'activité, vers soi et vers autrui. L'analyse de Coulet (cf. Mission 2, mémoire technique, juin 2013) est ici particulièrement intéressante, montrant ces faiblesses théoriques des référentiels existants et la définition de listes mixant connaissances, capacités et attitudes, compétences transversales, compétences de bases, dans des tentatives désordonnées de fixer ce que sont les compétences clés.

Ces référentiels sont, qui plus est, pensés comme des *isola*. La multiplicité de ces référentiels mais aussi leur redondance et écarts entre les uns et les autres montrent bien une difficulté à penser les compétences clés. Cette difficulté relève selon Coulet de la faiblesse première de ne pas reposer sur un cadre théorique solide.

Conséquence de cette situation, les acteurs de l'insertion en charge du repérage de ces compétences clés, les acteurs de la formation et les acteurs des champs professionnels peinent à s'entendre sur une définition commune de la compétence et sur ce qu'il faut considérer comme compétences clés. De même, ils ont beaucoup de difficultés à adopter un référentiel et à l'afficher comme cadre fondant leurs

interventions. A la multiplicité des référentiels répond la difficulté à en identifier un ou sa traduction comme cadre de référence pour l'intervention des acteurs investigués. *A contrario*, les sites et textes fondateurs sont soit muets sur le sujet soit fortement embarrassés, ne donnant pas à voir le cadre adopté et hésitant sur la définition des compétences clés faisant référence. Cet état de fait est particulièrement préoccupant s'agissant d'acteurs ayant à *intervenir* auprès des personnes pour identifier les compétences clés et agir pour aider à les ajuster, les compléter.

Du côté des pratiques de terrain, la notion de compétence clé n'est quasiment pas évoquée par les responsables des entreprises interrogés. Les acteurs mettent en œuvre sur le recrutement, la pérennisation des emplois, la promotion et la formation, des pratiques qui ne font pas référence aux compétences clés. Ils s'appuient sur d'autres éléments (l'expérience professionnelle de la personne, la gestion de proximité permettant une bonne connaissance des compétences sans avoir à les formaliser, la formation d'adaptation au poste de travail...) les dispensant de faire directement référence aux compétences clés.

Par ailleurs, les données recueillies mettent en évidence la place importante qu'occupent des éléments tels que l'intégration dans une équipe, la présentation physique, la ponctualité, l'hygiène et la sécurité... tous éléments qui renvoient au rapport à autrui direct (intégration dans une équipe) ou via des normes sociales (présentation physique, ponctualité, hygiène, sécurité). Ceci souligne bien l'attention portée par nos interlocuteurs à ce qu'on pourrait considérer comme des compétences sociales clés mais qu'ils n'évoquent pas en tant que telles.

De la même manière, ils font référence à des valeurs éthiques, l'esprit critique ou encore à l'envie de chercher à comprendre, la motivation, c'est-à-dire à des compétences liées à la gestion de sa propre personne mais qui, une fois de plus, ne sont pas formulées dans ces termes et restent appréhendées de façon globale et intuitive.

Autrement dit, tout semble se passer comme si, pour nos interlocuteurs, les compétences clés n'ont pas besoin d'être explicitées pour elles-mêmes, voire pour envisager leur développement. Les compétences clés sont simplement là avec l'expérience et donc mobilisables, éventuellement à ajuster si nécessaire grâce à une adaptation au poste de travail ou un tutorat spécifique ; les grandes entreprises, elles-mêmes ignorant ce que sont les compétences fines détenues par les salariés occupant les postes les moins qualifiés.

Le terrain ne fait donc que confirmer les difficultés dont on a fait état dans la revue de question (cf. rapport technique de la mission 2) : difficile à définir (elle renvoie, aussi bien à un niveau minimal à atteindre, à des compétences de base pour en construire d'autres, à des compétences transversales qu'on mobilise dans de très nombreuses situations) comme à expliciter en termes de contenu (cf. les difficultés à établir des référentiels au-delà de listes très hétéroclites), la notion de compétence clé s'avère également difficile à opérationnaliser dans les pratiques de recrutement, de formation, de promotion ou de pérennisation des emplois.

Présentation du rapport

Ce rapport est présenté en deux parties. Une première partie vient synthétiser la question de la définition des compétences clés en partant de différents points de vue (point de vue scientifique, des acteurs de l'insertion, des acteurs de la formation et des acteurs des champs professionnels). La deuxième partie décrit les différents apports de l'enquête de terrain auprès des entreprises sur leurs pratiques en termes de recrutement, de pérennisation des emplois, de promotion et de formation. Se réfèrent-ils à la notion de compétence clé ? Comment le font-ils ? Si non, pour quelles raisons n'utilisent-ils pas la notion de compétences clés ? Que peut-on faire comme préconisation à partir de ces constats ?

La première partie synthétise la question de la définition des compétences clés en partant de différents points de vue. Cette analyse théorique tente de mettre en perspective les principaux éléments issus de la littérature scientifique mais, également des sites Internet des acteurs de l'insertion, de la formation et des champs professionnels ; ces sites Internet étant pensés ici comme un révélateur, publiquement affiché, de la conception de ces différents acteurs sur la notion de compétences clés. Pour ce faire, nous sommes allés chercher sur chaque site à la fois les expressions de ce qui fonde les compétences clés (qu'en disent les acteurs de l'insertion) mais aussi les textes fondateurs de ces institutions mettant en avant le rôle et les missions de chaque institution (charte, protocole, cadre législatif...).

La seconde partie répond au second objectif de notre mission : usages et formalisation dans deux secteurs professionnels (grande distribution et restauration collective). Elle reprend chacune des thématiques de nos terrains, à savoir les pratiques de recrutement, la pérennisation des emplois, les pratiques RH interrogeant les compétences clés. Cette seconde partie s'est appuyée sur la méthode MADDEC (Coulet, 2011). Afin de répondre aux questions des usages des compétences clés, nous avons proposé une grille d'entretiens bâtie en privilégiant une méthodologie de recueil de données plutôt centrée sur l'expression des caractéristiques des activités effectivement conduites par les entreprises dans ces domaines, afin de déterminer quelle place y occupent (ou pas) les compétences clés – et non pas en interrogeant les compétences clés elles-mêmes, évitant ainsi des réponses convenues ou socialement désirables. La construction de la grille d'entretiens et du questionnaire internet s'est appuyée sur le cadre théorique de MADDEC pour investiguer l'usage des compétences clés sur trois plans (relations à l'objet de l'activité, relation à autrui, relation à soi) – y compris en considérant l'activité de l'organisation et pas seulement l'activité des individus.

2. Première partie

Définition des compétences clés

Chapitre I : Des « compétences clés » à multiples facettes en matière de référentiel et de maîtrise par les acteurs

Afin de se donner une vision globale des compétences clés, nous avons cherché à identifier les compétences clés telles que définies, respectivement, d'un point de vue scientifique, par les acteurs de l'insertion, par les acteurs de la formation et par les acteurs des champs professionnels.

I Les compétences clés du point de vue scientifique

La littérature portant sur la notion de compétence clé est fortement liée à celle qui est consacrée à la compétence d'une façon plus générale.

Les notions de compétence et de compétences clés

Les travaux relatifs à la notion de compétence se caractérisent d'abord par un nombre important de publications et une très grande hétérogénéité des définitions et des conceptions sous-jacentes.

Une première ligne de partage peut être tracée entre des définitions privilégiant la dimension cognitive ou encore technique de la compétence (Bourdieu, 1989, cité par Koebel, 2006) et celles qui insistent sur sa dimension sociale, voire affective et motivationnelle (Cahour, 2006 ; Letor, 2006). Dans le premier cas, on insiste sur le rapport à la tâche tandis que dans l'autre c'est le rapport à autrui qui est privilégié, notamment en termes de reconnaissance sociale de la compétence.

Un deuxième clivage oppose des définitions qui incluent l'évaluation de la compétence dans sa définition même³ (conduisant ainsi à poser une norme par

³ Par exemple, De Landsheere (1988, cité par Aubret et al., 1993, p.32) pose-t-elle la compétence comme une : « *capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante* ». De leur côté, Michel & Ledru (1991, cité par Bellier, 1999b, p. 235) la décrivent comme : « *capacité à résoudre des problèmes de*

rapport à laquelle on établit une dichotomie « compétent / non-compétent ») à celles qui en proposent une approche visant plutôt à caractériser sa nature selon des niveaux de compétence différenciés⁴.

D'autres oppositions apparaissent aussi en termes de conceptions philosophiques ou idéologiques sous-jacentes. Ainsi, certaines d'entre elles sont inspirées par un point de vue innéiste, considérant la compétence comme une disposition naturelle, un ensemble d'aptitudes et autres « talents », au mieux révélés par l'expérience. Evidemment, outre les justifications d'une certaine division du travail qu'elle peut inspirer⁵, une telle conception vide de son sens tout projet d'aide au développement des compétences. D'autres définitions, plutôt influencées par une approche empiriste et béhavioriste, tendent, elles, à réduire la compétence à ses manifestations observables et donc à une performance. Dans ce cas, ce sont les processus engendrant cette performance qu'on ignore résolument. La notion de « skill », que privilégie la littérature anglo-saxonne, s'inscrit assez bien dans une conception de ce type. Quant aux définitions d'inspiration constructiviste et cognitiviste, il faut bien reconnaître qu'elles restent jusqu'ici, peu explicites sur les processus construits et mobilisés pour produire cette performance.

Concernant les compétences clés, la littérature scientifique n'en offre pas une vision beaucoup plus claire. En effet, si l'on s'attache à voir comment cette notion a émergé et s'est développée au cœur des politiques publiques d'éducation, on constate une relative variabilité des termes utilisés puisque, selon les textes considérés,

manière efficace dans un contexte donné ». Avec Beckers (2002, cité par Crahay, 2006, p. 57), la compétence renvoie à : « *capacité d'un sujet de mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui* ». Quant à Koeppen et al. (2008, p.62), ils la définissent comme : « *context specific cognitive dispositions that are acquired and needed to successfully cope with certain situations or tasks in specific domains* ».

⁴ Par exemple, Coulet (2011, p.17) définit la compétence comme : « *une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée* ». De son côté, Vergnaud (2001, p. 7) souligne : « **A** est plus compétent que **B** s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore **A** est plus compétent au temps *t* qu'au temps *t* parce qu'il sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire. **A** est plus compétent que **B**, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif "meilleure" suppose des critères supplémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc. **A** est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter. **A** est plus compétent s'il sait "se débrouiller" devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant »

⁵ Voici, par exemple, ce que souligne l'éditorial d'un numéro de « L'expansion Management Review » consacré à la préparation des « entrepreneurs de demain » : « *Comment fabrique-t-on un créateur d'entreprise ? La capacité à fonder sa propre affaire relève-t-elle d'un talent inné, comme les biographes de nombreux capitaines d'industrie veulent nous le faire croire, ou peut-on l'acquérir ?* » (Michel, 2005, p. 3).

« standards », « compétences de base », « compétences clés », « compétences transversales », « socle commun de connaissances et de compétences », semblent fonctionner comme des synonymes, ou, au contraire, avoir des significations très différentes. Il s'avère donc indispensable de tenter de repérer les présupposés qui leur sont sous-jacents, même si, la plupart du temps, ils restent relativement implicites et assez peu discutés.

La notion de standard, telle qu'elle s'est développée aux Etats-Unis et telle qu'elle est comprise généralement, correspond à une norme, posée par des autorités (politiques ou administratives) et constituant, du point de vue des élèves, un **niveau à atteindre**, grâce aux apprentissages qu'ils réalisent via l'enseignement qu'ils reçoivent. Souvent cette norme est exprimée en termes de savoirs mais, également, en termes de savoir-faire, notamment lorsqu'au lieu de se focaliser sur une performance, on cherche à prendre en compte les processus d'apprentissage. Ainsi, par exemple, dans le « *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* », proposé, en 1998, par le National Council of Teachers of Mathematics (NTCM), on pose explicitement les standards comme : « *what instruction should enable all students to know and be able to do* » (Meunier, 2005, p. 11). Dans ce cas précis, les standards expriment plutôt un idéal à viser, à la fois pour les apprentissages à réaliser (côté élèves) et pour les moyens pédagogiques à mobiliser (côté enseignants). Toutefois, dans la plupart des cas, les standards, compétences de base, compétences clés ou socle commun sont compris comme un **minimum requis** pour accéder à des emplois (qui évoluent vers moins de tâches d'exécution et plus de tâches de contrôle) et pour s'inscrire dans une vie citoyenne, elle-même en évolution, quant aux compétences minimales à avoir pour y trouver sa place. Reste encore la voie privilégiée par l'Angleterre, consistant à voir les standards comme la **performance moyenne d'une population confrontée à des tests standardisés**. D'une façon générale, les standards conduisent à l'élaboration d'épreuves d'évaluation que les élèves doivent réussir. Ainsi fixée, cette performance minimale à atteindre, peut entraîner dans certains cas (cf. la notion d'« *accountability dure* » proposée par Mons, 2009), « des évolutions notables des pratiques pédagogiques (centration sur l'entraînement aux tests, rétrécissement des curricula...) qui questionnent l'intérêt de ces dispositifs et peuvent expliquer la résistance de ce corps professionnel à la culture d'évaluation standardisée que l'on retrouve dans de nombreux pays » (Mons, 2009, p. 25).

Si l'on a cru bon de ne pas en rester au terme de standard dans la définition des normes grâce auxquelles on pilote les politiques éducatives, c'est probablement pour introduire l'idée d'une dynamique que supportent mieux les notions de « compétences de base », « compétences-clés », voire « socle commun de connaissances et de compétences ». Ces trois désignations ouvrent, en effet, la possibilité de les interpréter certes, comme un niveau à atteindre mais, également, comme un **sésame pour aller plus loin**. Ceci est d'ailleurs clairement posé dans l'intitulé des recommandations du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, portant sur : « *les compétences clés pour l'éducation et la*

formation tout au long de la vie » qui souligne bien que les compétences clés ne sont pas envisagées comme une fin en soi mais au profit d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie. En d'autres termes, les compétences que l'on acquiert tout au long de la vie sont conçues comme conditionnées par la construction de compétences clés ou compétences de base, entendues alors comme un **« socle », sur lequel on s'appuie pour développer d'autres compétences et, ainsi, aller plus loin dans son parcours personnel et professionnel.**

Il est, enfin, possible de considérer les compétences clés comme des **compétences très générales (quelquefois exprimées en termes de compétences transversales)**, certes à construire mais dont on pourrait repérer la présence dans chacune des compétences mobilisées dans la vie professionnelle et personnelle. Une idée de ce type semble sous-jacente à la typologie des compétences clés proposée par le programme DeSeCo⁶. Cette typologie envisage, en effet, trois catégories, exprimées comme des compétences, à savoir : « *se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie, etc.)* », « *interagir dans des groupes hétérogènes* », « *agir de façon autonome* » (OCDE, 2005, p. 7). À l'évidence, ces compétences sont très générales et impliquées dans chacune des compétences plus spécifiques que chaque individu mobilise « *pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société* » (*ibid.*, p. 8) et qui, par ailleurs s'avèrent : « *désirables et valorisées* » ; « *utiles dans de nombreux domaines* » et « *dont tous les individus ont besoin* » (*ibid.* p. 9).

Bien évidemment, l'hétérogénéité de ces conceptions se retrouve dans la définition des contenus visés, lorsqu'on tente d'explicitier ce que sont ces compétences indispensables aux individus pour faire face aux évolutions de leur environnement socio-économique. Au-delà du triptyque « lire, écrire, compter », qui reste central dans les listes établies⁷ et souvent repéré comme « compétences de base », on constate, en effet, une relative diversité dans leur composition, notamment concernant les compétences clés, entendues comme étant celles qui complètent les compétences de base. Ainsi, constate-t-on que la définition des huit compétences clés proposées dans la recommandation du Parlement et du Conseil de la communauté européenne de 2006, n'est pas reprise à l'identique⁸ dans les différents

⁶ « À la fin de l'année 1997, l'OCDE a lancé le programme DeSeCo dans le but de créer un cadre conceptuel permettant d'identifier les compétences clés de manière fondée et d'améliorer la qualité des évaluations internationales des compétences des adolescents et des jeunes adultes » (OCDE, 2005, p. 7).

⁷ Même si ces listes ne l'intègrent pas nécessairement sous cette forme familière, les notions de « literacy » et de « numeracy » ayant entraîné des évolutions sensibles de son utilisation.

⁸ Les exemples suivants en attestent. Ainsi, alors que les compétences clés énoncées dans la recommandation sont les suivantes : communication dans la langue maternelle ; communication dans des langues étrangères ; compétence en mathématiques et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ;

Etats membres (Michel, 2011). De son côté en 2005, l'OCDE proposait de détailler les trois catégories de compétences clés mentionnées précédemment en termes de capacités :

- Se servir d'outils de manière interactive : capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive ; capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive ; capacité à utiliser les technologies de manière interactive.
- Interagir dans des groupes hétérogènes : capacité à établir de bonnes relations avec autrui ; capacité à coopérer ; capacité à gérer et de résoudre les conflits.
- Agir de façon autonome : 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.

Pour sa part, l'OOFP⁹ (2003, p. 32-33) propose le référentiel suivant, comportant « six grands domaines de compétences, avec pour chacun d'eux les capacités correspondantes et leurs indicateurs :

- Travailler en équipe, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : coopérer dans un groupe, collaborer avec le leader, favoriser une bonne dynamique de groupe ; favoriser l'esprit d'équipe ; s'affirmer ; se renseigner ; informer.
- Encadrer, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : avoir le contrôle de la situation ; animer, gérer la discussion ; prendre des décisions ; prendre le leadership ; motiver ses collaborateurs ; instaurer un bon climat de travail ; s'imposer ; négocier ; s'informer sur l'activité des collaborateurs ; informer.
- Communiquer, qui nécessite la mobilisation des compétences suivantes : rendre l'information accessible à ses interlocuteurs ; se renseigner ; gérer son comportement ; intéresser son auditoire ; informer ; s'affirmer ; négocier ; argumenter ; réfuter.

esprit d'initiative et d'entreprise, l'Espagne retient, elle : communication dans la langue maternelle ; mathématiques ; connaissance et interaction avec le monde physique ; traitement de l'information et compétence numérique ; compétence sociale et civique ; compétence culturelle et artistique ; apprendre à apprendre ; autonomie et initiative personnelle. Quant au socle commun, en France (décret du 11 juillet 2006), il ne retient que sept compétences clés, ainsi libellées : la maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; la maîtrise de connaissances de base en mathématiques et une culture scientifique et technologique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste ; les compétences sociales et civiques ; l'autonomie et l'esprit d'initiative.

⁹Office d'orientation et de formation professionnelle Unité Evaluations & Développement du canton de Genève, SUISSE

- Traiter l'information, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : comprendre l'information donnée ; faire une synthèse de l'information ; mémoriser l'information ; exprimer son opinion et la justifier ; faire des associations à partir de l'information ; abstraire à partir de l'information ; analyser ; argumenter ; réfuter.
- Organiser, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : gérer son temps durant la préparation ; gérer la situation ; planifier ; anticiper ; coordonner plusieurs activités.
- Résoudre des problèmes, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : gérer l'imprévu ; prendre des initiatives ; faire preuve de créativité ; gérer la situation ; avoir le contrôle de la situation ; faire des choix ; prendre des décisions ».

Au-delà de l'hétérogénéité de ces exemples, on voit également apparaître ici la notion de « capacité » dont la signification, qui lui est donnée dans la littérature, est tout aussi floue que celle qu'on attribue à la compétence. Tantôt considérée comme un synonyme de la compétence, une capacité peut être présentée comme un ingrédient d'une compétence plus générale (cf. les exemples précédents) mais aussi comme la mise en œuvre de connaissances en situation (cf. le socle commun de connaissances et de compétences) ou encore comme un potentiel que la compétence permettrait d'actualiser dans le traitement d'une tâche spécifique dans une situation donnée (Mayen & Métral, 2008) !

Synthèse des conclusions principales pour le champ scientifique

Concernant la notion de compétence, on a pu constater que, de fait, la notion de compétence a très largement contribué à renouveler les approches de l'activité humaine et des rapports qu'elle entretient avec l'environnement dans lequel elle se déploie. Pourtant, en y regardant de plus près, un constat s'impose : comme les capacités dynamiques¹⁰ (un concept voisin, utilisé en sciences de gestion), **la compétence est une notion floue, qui a fait l'objet de définitions très hétéroclites**, renvoyant à diverses conceptions du développement humain mais dont les utilisations concrètes, dans les organisations ou à l'école, en ont surtout valorisé une approche « statique » (Coulet, 2011), peu pertinente au regard des objectifs poursuivis (Coulet, 2010).

En effet, depuis ses premières utilisations à la suite des travaux de White (1959), s'est imposée l'idée que la compétence serait un ensemble de « savoirs, savoir-faire et savoir-être », décliné dans le champ de l'éducation et de la formation en : « connaissances, aptitudes et attitudes » (Communauté européenne) ou « connaissances, capacités et attitude » en France. Or, **de telles définitions, en se**

¹⁰ Pour une revue de la littérature, cf. Altintas, 2009.

focalisant sur l'énumération d'éléments constitutifs (qu'on évite d'ailleurs, en général, de définir précisément !), **font de la compétence une substance plutôt qu'un processus.**

De ce fait, elles n'intègrent, ni des caractéristiques de sa mobilisation en situation (alors même que les auteurs soulignent eux-mêmes l'importance du lien entre compétence et situation), ni les mécanismes de sa construction (alors même que les auteurs insistent sur le fait que la compétence est liée à l'expérience acquise). Ainsi appréhendée, il va de soi que la notion de compétence est loin de fournir un cadre pertinent pour analyser les processus responsables des adaptations de l'individu ou des organisations aux évolutions de leur environnement, pour fournir à l'école un cadre en rupture avec des programmes focalisés sur des contenus (Coulet, 2010) ni même, pour rendre compte de l'innovation organisationnelle (qui, nécessairement, renvoie elle aussi à des processus de genèse).

De plus, il apparaît assez clairement que la notion de compétence, qu'elle soit envisagée sur le plan individuel ou collectif, est au cœur d'un paradoxe. D'une part, avec toutes les initiatives qu'elle a suscitées jusqu'ici, elle constitue une avancée tout à fait essentielle, permettant de donner (ou redonner) à l'activité humaine toute l'importance que, notamment, le taylorisme et l'algorithmique des automates lui ont largement contesté au cours des 19^{ème} et 20^{ème} siècles. **D'autre part, en réduisant sa définition à une juxtaposition de savoirs, savoir-faire et savoir être ou, au mieux, à une combinaison de ressources** (Le Boterf, 1999), **l'extraordinaire énergie mobilisée pour promouvoir une approche « par compétences » de l'activité humaine n'a manifestement pas produit les résultats escomptés.** Ainsi, trouve-t-on, sous la plume de Defélix (2010) dans la préface d'un ouvrage intitulé « *Fragiles compétences* », des propos particulièrement clairs sur les déceptions qu'a pu susciter un tel renouvellement des pratiques en entreprise : « Près de 20 ans après le célèbre accord A Cap 2000, 10 ans après la mobilisation du Medef sur l'"objectif compétences", le sujet pourrait en effet paraître épuisé, relatif à des politiques d'entreprises que certains qualifient de "grande illusion" et pour lesquelles d'autres se demandent même s'il ne faut pas les brûler ! De la gestion des compétences peut-il encore sortir quelque chose de bon ? ».

Sortir de ce paradoxe passe sans doute par une approche alternative de la compétence, à partir d'un modèle théoriquement fondé, rompant avec des définitions statiques et substantielles, au profit d'une description de la dynamique des processus qui régissent sa mobilisation en situation et sa construction à partir de l'expérience. Il va de soi qu'un tel projet passe nécessairement par les apports de la psychologie et, plus précisément, par les cadres conceptuels développés par les théories de l'activité.

Concernant la notion de compétence clé, on constate que les données de la littérature n'offrent pas non plus une grande clarté, ni sur le versant « compétence »

ni sur le versant « clé » du terme. On ne peut qu'être frappé, en effet, par **l'hétérogénéité des choix terminologiques, exprimant les compétences clés décrites**, puisqu'on y trouve, indifféremment : des substantifs (communication, sensibilité, maîtrise, pratique, autonomie, etc.) ; des verbes (apprendre, se servir, interagir, agir) ; des expressions de type : « compétence (ou compétences) en » (compétence en mathématiques, compétences de base en sciences et technologie...), « compétence (ou compétences) + adjectif » (compétence numérique, compétence culturelle et artistique...), « capacité à » (capacité à établir de bonnes relations avec autrui, capacité à coopérer...). A l'évidence, cette hétérogénéité terminologique ne fait que renforcer celle qui différencie ces listes de compétences clés et laisse entrevoir tout le flou des conceptualisations sous-jacentes.

Par ailleurs, à l'exception de l'OCDE et de l'OFP qui proposent des compétences clés (exprimées par des verbes) déclinées en « capacités » (elles aussi exprimées par des verbes), on constate un **manque de cohérence interne** dans les listes relativement hétéroclites, avancées par la communauté européenne, l'Espagne ou la France où se côtoient, sur un même plan, des entités aussi éloignées que, par exemple, pour le socle commun : « *la maîtrise de connaissances de base en mathématiques* » (autrement dit, quelque chose de relativement précis) et « *la culture humaniste* » (c'est nous qui soulignons), dont il reste bien difficile de dessiner les contours (justifiant un singulier) et, *a fortiori*, les voies de son appropriation par l'individu !

Bref, l'exercice consistant à donner un contenu aux compétences clés s'avère particulièrement ardu et il faut bien reconnaître qu'il repose encore sur des **approches très empiriques**. De plus, les manières dont cette notion est abordée dans la cadre des politiques éducatives n'a que peu de points communs avec son approche en sciences de gestion (les compétences clés désignant celles qui donnent un avantage concurrentiel à l'entreprise).

II Les acteurs de l'insertion

Les acteurs de l'insertion ont pour mission d'accompagner le parcours d'insertion des personnes en difficulté. A ce titre, il nous a semblé particulièrement important d'identifier comment ces acteurs repèrent les compétences clés ou identifient des lacunes pénalisant l'insertion sur le marché du travail.

Pour étudier la situation des compétences clés pour les acteurs de l'insertion, nous avons examiné la situation des **têtes de réseaux** de ces acteurs de l'insertion. Ces têtes de réseaux ont en effet pour fonction de mener un travail d'étude – action, de cadrage et d'animation des acteurs du réseau. Il est donc logique de focaliser l'étude sur ces têtes de réseaux – ce qui n'empêche pas ici ou là des « coups de sonde » pour identifier des situations particulières de quelques acteurs de ces réseaux.

Les têtes de réseau retenues pour les acteurs de l'insertion sont les suivantes :

- L'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) que nous traiterons un peu à part comme nous allons l'expliquer par la suite ;
- L'Union Nationale des missions locales (UNML) et le Conseil National des missions locales (CNML) ;
- L'Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées (AGEFIPH) ;
- L'union nationale pour l'insertion des travailleurs handicapés (UNITH) représentant le réseau national Cap emploi et Sameth ;
- Le Pôle emploi ;
- L'Assemblée des départements de France (ADF) retenue du fait des compétences de ces collectivités.

A n'en pas douter, l'ANLCI et son intervention sont à considérer spécifiquement. L'Agence a pour fonction première de lutter contre l'illettrisme. Dans les faits, la lutte contre l'illettrisme requiert l'intervention partagée de l'État, des collectivités territoriales, des entreprises, des partenaires sociaux et de la société civile. La lutte contre l'illettrisme touche dans ses divers aspects aux attributions des uns et des autres.

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, créée en octobre 2000 par la loi d'orientation de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998, a pour rôle de donner à tous un certain nombre de données claires, des méthodes de travail et d'organisation et un outillage produit en commun. Elle a une fonction de production de ressources et de mise à dispositions de ces ressources en direction des partenaires pour lutter contre l'illettrisme.

L'ANLCI a construit deux référentiels de compétences clés : le cadre de référence national de compétences (2003) et le Référentiel des compétences clés en situation professionnelle (RCCSP de 2009). Le cadre de référence national doit servir à tous. Il a pour visée de permettre à tous d'appréhender les principes de base de la lutte contre l'illettrisme et que ceux-ci soient mieux pris en compte et inscrits au cœur des politiques et des pratiques sur le terrain. Il comprend des recommandations pour faciliter l'action des acteurs concernés : pouvoirs publics, entreprises et société civile.

Le RCCSP est à visée professionnelle. Les référentiels préexistants se concentraient sur la formation ou l'évaluation des personnes sans définir de référentiel professionnel qui lierait l'inventaire des capacités de base (linguistiques et autres) aux référentiels métiers ou à l'exercice d'une activité professionnelle. Réalisée de septembre 2008 à mars 2009, la conception du RCCSP s'est faite en adoptant une démarche susceptible de permettre de dépasser les limites précédemment évoquées :

- La construction de ce référentiel s'est, en effet, faite en prenant appui sur l'observation des situations de travail et non sur une définition, *a priori*, des connaissances académiques qui faciliteraient l'exercice d'une activité.
- Le comité de pilotage qui a présidé à la réalisation du RCCSP était élargi et comprenait notamment une forte représentation des OPCA.
- L'élaboration du RCCSP s'est faite en reprenant le périmètre du cadre européen.
- L'élaboration s'est faite en adoptant une approche interdisciplinaire afin de permettre de replacer le noyau dur des compétences linguistiques (lire, écrire, s'exprimer) dans un ensemble plus large englobant d'autres dimensions transversales.

Le RCCSP identifie les compétences clés en situation professionnelle. Il s'efforce de faire le lien entre des capacités de base d'une personne et leur mise en œuvre dans le contexte du travail. Ce référentiel vise à lier :

- La description d'une situation de travail dans ses différentes dimensions : activités, critères, capacités professionnelles,
- et l'inventaire des savoirs mobilisés dans cette situation de travail (savoirs généraux et appliqués).

Ce référentiel répond ainsi à une vision des organisations de travail aux exigences fortes quant aux requis fondamentaux, qui ne se limitent pas au seul « savoir parler, lire, écrire, compter » mais prennent en compte d'autres capacités comme, par exemple, l'utilisation des outils numériques ou encore la prise en compte des exigences de qualité.

Selon le RCCSP, les compétences professionnelles consisteraient dans la mise en œuvre, en situation professionnelle de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. Le terme clé renvoie à la transférabilité des capacités d'un contexte à un autre, à la possibilité qu'a une personne de mettre en œuvre ces capacités face à des exigences du travail différentes. Les compétences clés sont ainsi définies par l'ANLCI comme la « mise en œuvre, en situation professionnelle d'un socle de savoirs généraux et appliqués qui permettent de réaliser les activités du poste de travail et la mobilisation des capacités professionnelles »¹¹.

¹¹ ANLCI, Le référentiel des compétences clés en situation professionnelle (diaporama), p.17. http://www.anlci.gouv.fr/content/download/892/22985/version/2/file/presentation_du_referentiel_CCSP.ppt

Au regard de ces deux référentiels avancés par l'ANLCl, force est de constater que les acteurs de l'insertion ne semblent pas avoir de définition affirmée de ce que sont ces compétences clés. Au travers de leurs sites, des documents fondamentaux qui définissent leurs interventions (les protocoles, le projet stratégique Pôle emploi 2015...) ou des documents rendant compte ou décrivant cette activité (rapports d'activité...), aucune définition n'est clairement mise en avant – ou renvoyée à des référentiels existants.

Au-delà de ces deux types de documents, nous n'avons pas trouvé sur les sites Internet de document spécifique, d'études, de notes qui permettent de décrire la notion de compétences clés et en fasse une référence pour les acteurs de ces réseaux de l'insertion.

Cette situation nous semble particulièrement remarquable s'agissant d'acteurs de l'insertion dont les missions comportent notamment des interventions pour identifier ces compétences clés et orienter vers le dispositif du même nom déployé par le ministère du travail.

Une exploration très empirique sur les sites Internet de quelques acteurs de l'insertion¹² ne vient pas contrebalancer ce manque de définition au niveau des têtes de réseau. Les acteurs en charge de l'intervention dans les territoires ne sont pas mieux outillés que les têtes de réseau.

Ils partagent dans l'ensemble le même vocable « compétences clés » mais ne s'accordent pas sur une même définition des compétences clés. Ils ont une définition qui se rattache ou non à un référentiel et, lorsque ce rattachement existe, les référentiels possibles de rattachement sont multiples.

Une dispersion des acteurs de l'insertion autour du concept de compétences clés

En parcourant les référentiels auxquels se réfèrent les acteurs, il semble difficile d'expliquer les raisons pour lesquelles certains acteurs vont se référer à telle ou telle source. Le lien entre tête de réseau et acteur de ce réseau pour la définition des compétences clés n'est pas systématique – l'absence de définition claire par les têtes de réseau se fait ici sentir. La catégorisation de ces acteurs en fonction de leurs définitions des compétences clés et des sources auxquelles celles-ci renvoient semble dès lors impossible, laissant conclure à une dispersion des acteurs autour de ce concept.

Il est néanmoins possible de tirer trois conclusions :

¹² Mission locale de Toulouse, interventions de Pôle emploi hors du site national, Cap emploi, AGEFIPH, Conseils généraux des Deux-Sèvres et de Maine et Loire, Structures d'Insertion par l'Activité Economique (SIAE) d'Ile-de-France

- L'ANLCI s'est imposé comme acteur de référence auprès des acteurs de l'insertion ;
- Mais sans pouvoir fixer un cadre de référence unanimement employé et qui fasse sens pour ces acteurs ;
- La coexistence des deux référentiels de l'ANLCI ainsi que l'existence à leurs côtés d'autres référentiels semblent créer de la confusion chez les acteurs de l'insertion lorsqu'il s'agit pour eux de définir le concept de compétences clés, de se l'approprier et d'en faire un outil au service de leurs interventions. Bien sûr, la multiplication des référentiels est un signe de dispersion. Il est aussi un danger pour les référentiels eux-mêmes, car ils risquent de ne faire référence que dans le « cercle » de leur conception et, ainsi, d'abandonner toute ambition universaliste (Balas, 2011).

L'ANLCI s'est imposé comme acteur de référence auprès des acteurs de l'insertion

En effet, si les acteurs de l'insertion se dispersent sur différents référentiels, l'agence est fréquemment évoquée par l'utilisation de l'un ou l'autre de ses référentiels. Cette reconnaissance du rôle de l'agence est à relier à son dynamisme pour produire des ressources et les mettre à disposition.

Elle est aussi liée aux conventions et aux partenariats mis en œuvre par l'agence avec l'ensemble des acteurs concernés par la question de la lutte contre l'illettrisme et notamment les acteurs de l'insertion (ex. : Convention cadre signée le 2 février 2010, pour deux ans, entre l'Etat, l'ANLCI et Pôle emploi).

Le travail d'identification des bonnes pratiques mené par l'agence, leur analyse et leur diffusion via le lancement en 2004 d'un Forum permanent des pratiques ont aussi contribué à cette notoriété¹³.

L'ensemble de ces démarches explique que l'ANLCI se soit imposée comme acteur de référence auprès des acteurs de l'insertion dans le domaine des compétences clés... même si les deux référentiels qu'elle a déployés ne constituent pas une norme unanimement acceptée et mobilisée.

III Les acteurs de la formation

¹³ Dossier du Forum Permanent des Pratiques en Région, Pratiques réussies, outils et recommandations pour agir, juin 2007, <http://www.anlci.gouv.fr/L-ANLCI/Qui-sommes-nous/Le-Forum-permanent-des-Pratiques>

La formation professionnelle continue organise l'accès à plusieurs prestations : des actions de formation à proprement parler mais aussi des prestations de bilan de compétences, de validation des acquis de l'expérience, d'accompagnement, d'information...

Les prestataires mettant en œuvre ces actions réalisent des positionnements des apprenants permettant d'ajuster la formation à leurs besoins. Les cahiers des charges insistent de plus en plus sur cette dimension d'individualisation de la formation en fonction du besoin. A ce titre, il nous a semblé particulièrement important d'interroger comment ces acteurs repèrent les compétences clés et à quel cadre théorique ils font référence pour les identifier.

La demande de formation est l'affaire des entreprises pour le compte de leurs salariés, des salariés eux-mêmes et des pouvoirs publics. Cette demande se matérialise principalement par des cahiers des charges fléchant les publics cibles. Les acteurs de la formation répondent à ces cahiers des charges. Ils ont peu la capacité à identifier des publics spécifiques.

Les acteurs de la formation partagent le même vocable « compétences clés », mais sans aucun doute pas la même définition. Globalement ils ne définissent pas de public cible des « compétences clés ». Ils ont une définition qui se rattache ou non à un référentiel et, lorsque ce rattachement existe, il est fait vers des référentiels multiples comme pour les acteurs de l'insertion.

Les acteurs que nous avons répertoriés parmi les acteurs de la formation étaient :

- **L'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)**, pour qui les compétences clés renvoient à lire, écrire, compter, s'organiser, s'exprimer en français et en anglais, ainsi qu'utiliser les outils informatiques¹⁴ - cette définition se rapprochant de la définition de la DGEFP de 2008.
- **Les groupements d'établissements publics locaux d'enseignement (Greta)**¹⁵ qui fonctionnent en réseau. Nous n'avons pas identifié de site de ce réseau des Greta¹⁶ et le site du ministère de l'éducation nationale ne donne pas de définition du socle s'appliquant aux Greta. Les sites de

¹⁴ Sur www.afpa.fr

¹⁵ Pas de site national identifié pour le réseau des GRETA hormis le ministère de l'Education nationale. Le fonctionnement en réseau se fait via un groupement d'intérêt public "formation continue et insertion professionnelle" au niveau académique.

¹⁶ En cours de réalisation par la DGESCO

quelques Greta (Greta Cotentin, Greta de Montpellier, Greta de Perpignan, Greta de Paris) ne renvoient pas tous au même référentiel.

- Pour la **Fédération nationale des Unions régionales des organismes de formation** (fédération nationale des UROF)¹⁷, le site de l'union nationale des UROF ne donne pas une définition précise ; les compétences clés étant de toute façon définies dans les cahiers des charges des régions.
- Pour la **Fédération de la formation professionnelle** (FFP)¹⁸, le site de la FFP ne porte pas de mention des compétences clés. En revanche, l'ANLCI souligne dans un de ses documents en ligne le partenariat établi avec la FFP.

Notre étude et analyse des acteurs de la formation a mis en avant les points suivants :

- L'utilisation de vocables différents pour évoquer ces compétences clés ;
- Des définitions différentes de compétences clés ;
- Des publics cibles en fonction des prérogatives des acheteurs de formation, bien sûr centrés sur les publics les moins qualifiés du fait même de l'intervention, mais avec peu de définition permettant le repérage des publics, l'identification de la non-maitrise des compétences clés ;
- Aucun renvoi à une référence ou à des références différentes.

Chez les financeurs ou donneurs d'ordre en matière de formation...

- « Le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) intervient comme organisme gestionnaire assurant la qualification et la requalification des salariés et des demandeurs d'emploi les plus fragilisés à l'égard de l'emploi »¹⁹. Le FPSPP a une définition multiple des compétences clés renvoyant à la fois les compétences clés aux branches professionnelles ou à l'interbranche...

¹⁷<http://federation-urof.org/>

¹⁸<http://www.ffp.org/>

¹⁹ Droit de la formation, Fiche 9-38

mais aussi au référentiel de l'ANLCI et au cadre européen de référence pour les formations en langues étrangères²⁰.

- Les DIRECCTE (qui agissent avec des cofinancements du fonds social européen) reprennent le référentiel de la DGEFP de 2008 considérant les compétences clés comme le développement d'une ou plusieurs compétences fondamentales (compréhension et expression écrites – mathématiques, sciences et technologies- bureautique et internet – initiation à une langue étrangère).
- Le site de l'association des régions de France²¹ ne fait pas apparaître de définition unique des compétences clés pour l'ensemble des régions. Il faut alors rechercher dans les cahiers des charges de la commande publique de formation de chaque région pour identifier des définitions des compétences clés. L'examen de ces cahiers des charges pour les régions Rhône-Alpes, Ile-de-France, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Nord-Pas-de-Calais renvoie des terminologies (« compétences premières » en Rhône-Alpes, « premiers savoirs » en PACA...) et des définitions diverses.
- Pour Pôle emploi, les compétences clés sont axées sur l'acquisition des savoirs de base et la lutte contre l'illettrisme.
- Pour l'association des départements de France, par l'absence de définition sur le site de l'ADF. Les situations sont alors à considérer département par département.

Globalement, on note une absence de conceptualisation de la notion de compétences clés chez les acteurs de la formation

Lorsque l'on considère les définitions des compétences clés chez les acteurs de la formation, il est possible de faire les constats suivants :

- L'expression « compétences clés » ne s'est pas imposée chez tous les acteurs de la formation ;
- Il n'y a pas de réelle définition des compétences clés chez les acteurs de la formation ;
- Les différentes énumérations qui font office de définitions ne se recoupent pas.

²⁰<http://www.fpspp.org> d'après les appels à projets compétences clés

²¹<http://www.arf.asso.fr/>

Nous avons pu remarquer dans un premier temps l'utilisation de vocables très variés

L'ensemble des têtes de réseau des organismes de formation utilisent l'expression « compétences clés ».

Néanmoins, chez les financeurs de la formation, si globalement le vocable « compétences clés » s'est imposé – c'est le cas des DIRECCTE, de certaines régions (Nord-Pas-de-Calais, Ile-de-France...), de Pôle emploi et de certains conseils généraux – d'autres expressions sont utilisées chez certains acteurs :

- Le FPSPP utilise la formule : « socle de connaissances et de compétences favorisant son évolution professionnelle » ;
- La Région PACA utilise l'expression « Premiers savoirs » alors que la Région Rhône-Alpes utilise celle de « Compétences premières » ;
- Le Conseil général du Maine-et-Loire utilise l'expression « apprentissage des savoirs de base ».

Ces différentes terminologies sont révélatrices, à notre sens, d'une absence de théorisation partagée de la notion de « compétences clés » non seulement chez les différents financeurs de la formation mais aussi chez les financeurs appartenant à la même catégorie, comme, par exemple, les Régions.

Une absence de réelle définition des compétences clés chez les acteurs de la formation

De rares acteurs se risquent à produire une définition des compétences clés. Quand elle est produite, cette définition reste relativement vague :

- En l'absence de définition pour l'ensemble des Greta, le GRETA de Perpignan définit ainsi : « les formations aux savoirs de base sont un préalable à une meilleure intégration sociale et professionnelle, les formations pour développer les compétences clés constituent une démarche destinée à accompagner les bénéficiaires dans leur nécessaire adaptation aux mutations économiques. Ce sont des compétences transversales. »
- La FFP définit les compétences clés comme des « savoirs de base ».
- La Région PACA définit les « premiers savoirs » ou « savoirs de base » comme les savoirs et pratiques nécessaires à la lecture et à l'écriture.
- Pôle emploi apparente les compétences clés à « l'acquisition des savoirs de base et la lutte contre l'illettrisme ».

Il ressort de l'analyse des définitions des acteurs de la formation, l'absence de lien systématique entre la définition formulée et un référentiel existant en matière de compétences clés. Même lorsque ce renvoi vers un référentiel existe, il n'a pas une source unique de référence pour les acteurs de la formation.

Des définitions qui ne s'appuient sur aucun référentiel existant...

Le lien entre les définitions présentées et les référentiels est parfois difficile à établir. Nous avons jugé que certaines définitions n'avaient aucun lien avec des référentiels quand aucun référentiel n'était cité dans le document source et qu'aucun lien ne pouvait être établi par la terminologie, la gradation... employées.

Sur cette base, nous pensons que l'UROF et la FFP ne se réfèrent à aucun référentiel existant et que deux régions (PACA, Rhône-Alpes) des quatre analysées développent des définitions des compétences clés sans lien explicite ou visible avec les référentiels existants.

... mais qui renvoient à de multiples référentiels

Les définitions étudiées renvoient à quatre grands référentiels (Niveau A du cadre européen de référence pour les formations en langues étrangères, Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006, référentiel de la DGEFP – 2008 et Référentiel des Compétences Clés en Situation professionnelle de l'ANLCI – 2009).

Entre non identification du référentiel, renvoi à un référentiel unique ou renvoi à plusieurs référentiels, nous ne pouvons pas tirer de catégorisation des acteurs en fonction de leur utilisation de tel ou tel référentiel. Il y a bien dispersion sur un ensemble de référentiels, parfois multiples au sein d'une même institution. En ce sens, les têtes de réseau n'ont pas joué un rôle de structuration, de définition d'un référentiel à utiliser, à recommander ou d'un référentiel adapté en fonction des spécificités du réseau à animer.

La pluralité des vocables, des définitions, des références utilisées par les acteurs de la formation permet de conclure à l'existence d'une réelle confusion autour du concept de compétences clés et à une réelle dispersion des acteurs de la formation dans leur tentative d'appréhender cette notion. La recherche de références européennes, alors même que des référentiels existent nationalement, nous semble à ce titre emblématique. Les référentiels produits par l'ANLCI, notamment, ne sont pas appropriés, diffusés et reconnus et cela conduit les acteurs à rechercher d'autres définitions supranationales. Pourtant, les usages des compétences clés par ces acteurs permettent d'induire une proximité de ceux-ci dans les pratiques.

IV Les acteurs des champs professionnels

Les champs professionnels regroupent les branches d'un même secteur d'activité et relevant d'accords ou de conventions collectives proches. Ces champs professionnels concluent des accords par la négociation collective. Ils définissent des politiques de formation propres aux professions qu'ils représentent. Ils créent et gèrent paritairement des institutions chargées de la mise en œuvre de ce droit et de ces politiques. A ce titre, il était important d'identifier la place des compétences clés dans les accords conclus par ces acteurs.

Quelle(s) définition(s) des compétences clés ?

Cinq champs professionnels ont été étudiés afin de percevoir quelle était la réalité de la définition des compétences clés dans ces champs :

- La **propreté** mobilise la notion « compétences clés » et considère que ce sont les « savoirs de base généraux et appliqués aux activités de la propreté ».
- Le **commerce de gros** mobilise aussi la notion de « compétences de base » mais n'en donne pas de définitions précises et mobilise aussi le terme « compétences clés », en expliquant que « c'est l'ensemble de connaissances, aptitudes et attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnel, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi ». C'est aussi la mise en œuvre, en situation professionnelle, d'un socle de savoirs essentiels (ou savoirs de base) qui permettent de réaliser des activités du poste de travail.
- Le **commerce de détail et de gros à prédominance agroalimentaire** (grande distribution), mobilise aussi le terme « compétences clés », qu'il définit comme étant des « savoirs généraux – l'oral, l'écrit, le calcul, les repères spatio-temporels – et des savoirs appliqués – des attitudes et comportements, des gestes et postures – (savoirs essentiels) que la personne doit mobiliser dans l'exercice de son activité professionnelle ».
- La **restauration collective** parle de « socle de compétences de base », regroupant dans ce cas l'alphabétisation, des formations liées à la lutte contre l'illettrisme et le français en tant que langue étrangère appliquée.
- Pour le **transport logistique** il y a :
 - un socle de compétences et de connaissances, soit des formations nécessaires pour l'exercice de l'un des métiers du transport et de la logistique du fait de textes, législatifs, réglementaires, qu'ils soient conventionnels ou paritaires, c'est donc, le permis de conduire et la formation minimale obligatoire (décret n° 2007-1340 du 11 septembre 2007) ; formation initiale principale et complémentaire des coursiers (avenant n°94 à la CCNA 1 du 13 décembre 2005) ; formation des

conducteurs accompagnateurs de personnes à mobilité réduite (accord du 7 juillet 2009) ; formation d'auxiliaire ambulancier et diplôme d'Etat d'ambulancier (décret du 31 août 2007) ; certificats de qualification professionnelle (CQP) des personnels de transports de fonds et valeurs (accord national du 5 mars 1991) ; certificats d'aptitude à la conduite en sécurité (CACES) (recommandation CNAM) ; formation obligatoire « grande remise ».

- Des « compétences clés » qui sont celles en lien avec l'activité professionnelle, les compétences clés sont au nombre de huit, communication en langue française, langues étrangères, les compétences mathématique et compétence de base en sciences et technologies, les compétences numériques, la capacité d'apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelle.

La traduction des référentiels dans les accords de branche

Deux secteurs ne déclinent pas la notion de compétences clés ou une notion assimilée dans leur accord de branche. Deux autres en font une déclinaison très succincte. Seul le secteur de la propreté a réellement traduit dans son accord formation la notion de compétences clés.

Des traductions inexistantes

Le commerce de gros

Dans le cadre de l'examen de ce secteur professionnel, nous avons étudié les deux accords suivants :

- L'avenant n°2 à l'accord de branche cadre du 16 décembre 1994 relatif aux objectifs de la formation professionnelle et portant adhésion à Intergros des entreprises relevant du champ d'application de la convention collective nationale des commerces de gros n°3044.
- L'Accord du 13 novembre 2008 relatif à la formation professionnelle dans le Commerce de gros.

Dans le premier accord, il n'est nullement fait mention des compétences clés. En revanche, le second aborde la question dans son article 1er mais seulement pour mandater la CPNEFP à conclure un accord cadre avec l'ANLCI ayant pour objet de définir les conditions dans lesquelles l'ANLCI et la CPNEFP des commerces de gros mettent en commun leurs savoir-faire et leurs expériences pour rendre effective l'acquisition des savoirs élémentaires de base des salariés des entreprises des commerces de gros.

Il n'existe pas de réelle déclinaison pratique des compétences clés dans les accords formation du commerce de gros.

La grande distribution

Dans le cadre de l'étude de ce secteur, nous avons examiné l'Avenant du 9 juin 2004 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle.

La notion de compétences clés, et toute notion assimilée, est absente de cet accord.

Des traductions succinctes

La restauration des collectivités

Dans le cadre de l'étude de ce secteur, nous avons considéré :

- L'accord collectif national professionnel du 15 décembre 2004 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie dans les métiers de l'hôtellerie, de la restauration et des activités connexes ;
- L'accord du 7 février 2005 relatif à la formation professionnelle du personnel des entreprises de restauration de collectivités ;
- L'avenant n° 2 du 22 juin 2010 à l'accord du 15 décembre 2004 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie dans les métiers de l'hôtellerie, de la restauration et des activités connexes ;
- L'accord professionnel relatif à la formation professionnelle hôtellerie, restauration et activités connexes du 10 janvier 2011.

Seul le dernier accord porte traduction d'une notion proche des compétences clés dans son article 9. Cet article prévoit, en effet, que sont prioritaires, au titre du DIF, les actions qui ont pour objet de favoriser la promotion interne, l'acquisition, l'entretien et le perfectionnement des connaissances et la qualification professionnelle, et notamment l'alphabétisation, les formations liées à la lutte contre l'illettrisme, le français langue étrangère (FLE).

Le transport

Dans ce secteur l'accord de référence est l'accord du 1^{er} février 2011 relatif à la formation professionnelle dans le secteur des transports routiers et activités auxiliaires du transport. Cet accord réactualise, en effet, l'accord du 25 novembre 2004.

L'accord de 2011 fait mention du socle de compétences et de connaissances dans son article 9, lequel prévoit que la préparation opérationnelle à l'emploi (POE), qui permet à un demandeur d'emploi de bénéficier d'une formation nécessaire à

l'acquisition des compétences requises pour occuper un emploi correspondant à une offre déposée à Pôle emploi, doit reposer sur le socle de compétences requises, conventionnellement ou réglementairement et dont la liste est établie et tenue à jour par la CPNE, pour accéder à un emploi reconnu dans la branche du transport routier. En outre, cet accord prévoit, dans son article 12, que le contrat de professionnalisation a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des jeunes et des demandeurs d'emploi en permettant à ses bénéficiaires d'acquérir un diplôme ou un titre à finalité professionnelle ou une qualification professionnelle reconnue par la convention collective sur la base du socle de compétences défini à l'article 9.

Sur les cinq secteurs étudiés, seul le secteur de la propreté a complètement traduit la notion de compétences clés dans son accord formation²². Cet accord annonce en effet la création d'un certificat spécifique relatif à la maîtrise des compétences clés de la propreté, énumère les dispositifs de formation qui doivent servir à l'acquisition des compétences clés et définit les conditions pratiques en termes de durée de formation et de prise en charge des dispositifs de formation portant sur les compétences clés.

Synthèse des apports du champ professionnel

Les cinq secteurs professionnels étudiés semblent les acteurs les mieux outillés sur la question des compétences clés. A la fois par l'identification d'un référentiel précis : ils ont véritablement intégré le RCCSP de manière quasi-unanime pour ces cinq secteurs professionnels. Mais aussi par des pratiques (élaboration de référentiels de compétences qui servent aux formations des secteurs) qui font explicitement référence aux définitions adoptées.

Si les pratiques sont présentes, les accords de branche ont encore du mal à complètement s'appuyer sur ces textes de référence. Sans doute car les accords sont avant tout le fait de compromis multiples entre partenaires sociaux et de négociations parfois difficiles. Il importe alors de définir les priorités d'intervention de la branche et les taux de prise en charge de chacune des mesures.

L'appropriation du RCCSP par les secteurs professionnels vient sans doute du rôle structurant de l'action conjointe de l'ANLCI (et de ses travaux avec les OPCA sur ces questions) et du FPSP. Pour autant, deux interrogations sont alors à poser :

²²Accord du 4 novembre 2010 relatif à la formation professionnelle des entreprises de propreté actualisant l'accord du 25 octobre 2004

- L'ANLCI mène aussi des travaux avec les pouvoirs publics et les organismes de formation sans que les travaux engagés ne produisent les mêmes effets que pour les secteurs professionnels. Nous avons vu que les pouvoirs publics et acteurs de l'insertion avaient beaucoup de difficulté à identifier un référentiel quel qu'il soit. Il y a là une question qui ne trouve pas de réponse par un examen des sites internet des uns et des autres.
- Face à cette situation où cinq secteurs ont une vision claire des compétences clés, il peut paraître paradoxal que les partenaires sociaux aient identifié le besoin d'un travail de clarification et de définition « des savoirs fondamentaux » - même si ces cinq secteurs n'embrassent pas la totalité des situations dans l'ensemble des branches professionnelles...

Ce référentiel « socle commun de connaissance et de compétences professionnelles » (S3CP) sorti après notre étude est examiné infra.

Pour autant, derrière cette homogénéité dans les cinq branches professionnelles, il importe de considérer les pratiques managériales et de gestion des ressources humaines **des entreprises** des secteurs concernés. Celles-ci sont-elles comparables aux usages des compétences clés identifiés dans cette mission ? Ce référentiel identifié par la branche professionnelle est-il également bien identifiée par le responsable ressource humaine ou le responsable formation de l'entreprise considérée ? Comment le responsable des RH en fait-il une déclinaison et un usage opérationnel dans son entreprise ? Le référentiel est-il utile pour identifier la situation des salariés en place et la situation à l'entrée dans l'entreprise ? Est-il utile pour identifier les formations à mettre en place dans le cadre du plan de formation ? Les pratiques de terrain infra sont à examiner avec attention sur la base de ces travaux.

Chapitre II : Deux nouveaux référentiels, de nouveaux éclairages ?

A la suite de nos travaux de novembre 2013, deux nouveaux référentiels sont venus compléter l'état de la situation.

I Un projet de référentiel pour le Ministère de l'éducation nationale

L'actualisation par le Ministère de l'éducation nationale de son référentiel et le nouveau projet de socle de compétences, ont pour objectif d'offrir davantage de stabilité à la définition de ces compétences et permettre ainsi une uniformisation entre tous les acteurs, puisque comme nous avons pu le constater, la diversité est de mise en ce qui concerne la référence aux compétences clés.

Le nouveau projet du 8 juin 2014, revient sur la loi d'orientation du 8 juillet 2013 et l'article 13, qui évoque ainsi la scolarité obligatoire comme devant garantir pour chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Cette loi confirme le principe du socle commun et suggère de le faire évoluer en l'articulant avec les enseignements. Cinq domaines de formation sont mis en valeur dans ce projet ; ils définissent les composantes de la culture commune :

- Les langages pour penser et communiquer, qui évoquent la maîtrise de la langue française, la pratique de langues étrangères ou régionales, l'utilisation des langages scientifiques, la capacité à s'exprimer et communiquer.
- Les méthodes et outils pour apprendre, qui évoquent la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la documentation, l'acquisition de la capacité de coopérer et de réaliser des projets, la faculté à organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages.
- La formation de la personne et du citoyen, qui se décline comme suit : le développement de la sensibilité, de la confiance en soi et le respect des autres, la compréhension de la règle et le droit, le développement du jugement.
- L'observation et la compréhension du monde, qui englobe le fait de se poser des questions et chercher des réponses, expliquer, démontrer et argumenter, concevoir, créer et réaliser, comprendre et assumer ses responsabilités individuelles et collectives.
- Les représentations du monde et de l'activité humaine, qui sont de se situer dans l'espace et dans le temps, comprendre les représentations du monde, comprendre les organisations du monde, concevoir, créer et réaliser.

Ce sont des grands enjeux de formation et non pas des domaines qui se déclinent séparément. Toutefois, on voit bien que ce nouveau projet de socle commun et de culture ne résout pas les difficultés précédemment évoquées pour définir et décrire ce que sont les compétences clés.

II Le nouveau référentiel adopté par les partenaires sociaux

Le second référentiel, Socle commun de connaissances et de compétences professionnelles S3CP, est celui des partenaires sociaux adopté le 28 mai 2014, qui bâtit ce socle commun, autour de six thématiques :

- Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique ;

- Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique ;
- Travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe ;
- Travailler en autonomie et réaliser un objectif individuel ;
- Apprendre à apprendre tout au long de la vie ;
- Maîtriser les gestes et postures et respecter des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires.

Ce référentiel est « global et générique »²³. Selon le texte des partenaires sociaux, l'ensemble des connaissances et compétences du référentiel doit être maîtrisé à terme totalement –et non partiellement– par un individu, quelque soit son métier ou son secteur professionnel, pour valider le socle. Le nouveau référentiel adopté par les partenaires sociaux ne dépeint pas les compétences liées au langage et à la maîtrise de la langue française, qui sont pourtant souvent évoquées par les acteurs que nous avons rencontrés. On peut s'étonner de cet état de fait.

Pour sa mise en œuvre, les partenaires sociaux insistent sur la nécessité de mettre en place des modalités de validation d'acquis et de positionnement permettant d'identifier les compétences manquantes et de valider celles déjà acquises.

Ce référentiel est ainsi très générique, très général et faiblement normatif. Il a pour fonction d'identifier en regard, les formations aux compétences clés éligibles au compte personnel de formation. Si ce caractère très générique peut être pensé comme très ouvert et donc permettant une large acception des formations éligibles... il peut aussi poser problème dans son articulation avec les autres interventions en matière de compétences clés sur d'autres financements (comment alors s'assurer de qui doit être le financeur ?).

Ce référentiel C3SP, même s'il évoque dans les propos préliminaires le RCCSP, constitue un référentiel additionnel distinct du référentiel ANLCI RCCSP travaillé avec les partenaires sociaux et les OPCA. Ecrit sous une forme large, il devra être adapté à chaque branche, contextualisé au regard du métier occupé ou de l'environnement professionnel de l'individu.

Ce caractère ouvert du C3SP, volontairement adaptable à la diversité des situations, peut à notre sens poser problème dans son articulation avec d'autres interventions ; notamment celles des Régions renforcées par la décentralisation des actions de formation contre l'illettrisme. De plus, il vient s'ajouter aux référentiels existants avec un besoin de contextualisation et de déploiement dans les branches professionnelles ; alors même que ces dernières vont devoir renégocier leurs accord sur la formation professionnelle suite à la loi du 5 mars. Est-ce que cette renégociation sera l'occasion d'intégrer le C3SP et de s'accorder sur un référentiel commun pour une majorité de branches professionnelles ? Il est encore trop tôt pour

²³ Délibération des partenaires sociaux du 28 mai 2014, caractéristiques majeures

le dire mais c'est une occasion qui se présente. Les mois à venir permettront de voir si les branches l'ont majoritairement adopté.

Une fois ces différents points de vue examinés, voyons quelles sont les pratiques des entreprises de terrain dans la mobilisation de la notion de compétences.

3. Deuxième partie

Pratiques de recrutement, pérennisation et compétences clés : un essai d'identification

Au cours de notre enquête de terrain, notre stratégie d'investigation a consisté à éviter les biais bien connus de réponses socialement désirables ou convenues liés à un questionnement direct sur la notion même de compétence clé. Notre postulat a consisté à considérer que c'est en interrogeant certaines activités de l'organisation censées y faire référence que nous pourrions obtenir des données pertinentes et non biaisées. Dans ce but nous avons considéré que MADDEC représentait un cadre théorique précieux pour, en quelque sorte, interroger la compétence à mobiliser la notion de compétence clé dans les pratiques RH concernées. Nous nous sommes d'abord attachés à comprendre et identifier les pratiques de recrutement des entreprises **au regard de la mobilisation des compétences clés**. Il ne s'agit pas ici d'une étude sur les pratiques de recrutement (un sujet en soi) mais d'interroger la question des compétences clés lors du processus de recrutement. Quelles sont les compétences recherchées par les recruteurs ? Ceci nous permettait, ensuite, d'approfondir dans ce cadre les pratiques de pérennisation des emplois de ces employés les moins qualifiés et de comprendre dans quelle mesure, cette pérennisation passe par la formation de ces employés, ainsi que par des pratiques de promotion parallèles.

Chapitre I : Pratiques de recrutement identifiées et compétences clés

Nous avons, au cours de l'étude, repéré des pratiques de recrutement diversifiées. Les pratiques de recrutement ne sont ici interrogées que dans leur mobilisation des compétences clés. Et non comme un objet d'étude en soi.

Sont ici mis en lumière quelques modalités de recrutement notamment les motifs convoqués lors de l'embauche de personnel peu qualifié. Il nous est apparu que ces motifs et méthodes avaient pour facteur déterminant, la taille de la structure dans la gestion des ressources humaines. Que l'entreprise soit de petite taille ou de grande taille, la formalisation des pratiques n'est pas la même et la visibilité face aux compétences en présence diverge par la même occasion.

I Des méthodes et motifs de recrutement variés

L'étude montre clairement que les modalités de recrutement des entreprises des deux secteurs (grande distribution et restauration collective) n'obéissent pas à une modalité unique. La formalisation des processus de recrutement est diverse dans ces entreprises, sans doute de par le volume de recrutement effectué et leur permanence mais aussi par des pratiques diverses entre entreprises.

La mobilisation de stratégies diverses

Les entreprises expriment une pérennité de leurs modalités d'embauche. A la question « Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée/avez-vous été amené à opérer des changements dans votre activité de recrutement des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? », seules 10 % des entreprises répondent positivement. Les stratégies de recrutement se distribuent selon différentes modalités :

- L'utilisation de viviers de candidatures spontanées,
- Les ressources sociales des salariés de l'entreprise,
- L'intérim,
- Plus marginalement, la mobilisation de *jobboards*²⁴.

Candidatures spontanées

L'utilisation du vivier de candidatures est une ressource dont disposent de manière importante les entreprises : « Les candidatures spontanées on en a énormément, c'est suffisant [pour le recrutement], on ne fait pas du tout appel à Pôle emploi, on n'a pas le temps, **il suffit d'ouvrir** le classeur de CV, on trouve tout le temps quelqu'un...»²⁵. Le flux de candidatures spontanées, le caractère immédiat de la réponse (« il suffit d'ouvrir ») sont mis en avant comme moyen de recherche d'emploi.

Les ressources sociales des salariés de l'entreprise

Les entreprises évoquent ici **deux situations opposées**. Certains gérants mobilisent les candidatures qui sont liées au réseau formé par le personnel, comme les enfants du personnel, les connaissances. D'autres en revanche s'en méfient de manière importante afin d'éviter toute formation de réseau et ainsi, le détournement de marchandises ou autres pratiques frauduleuses qui pourraient avoir cours. Comme le mentionne cette Responsable formation d'un grand groupe : « Une annonce est postée sur un *jobboard* par exemple. Nous utilisons très peu de presse locale, peu

²⁴ Les *jobboards* sont des sites internet spécialisés dans la collecte d'offres d'emploi et de CV (CVthèque). Développés aux États-Unis, les jobboards ont ensuite rapidement investi le web français à la fin des années 1990. Les grands jobboards généralistes français sont : Cadremploi, Keljob, Apec, Regionsjob, Météojob, Monster.fr, Job in Tree ou encore Qapa.

²⁵ Entretien n°15

de bouche à oreille aussi. On préfère éviter cela, pour ne pas voir se constituer des réseaux au sein des entrepôts. Cela permet de sécuriser les stocks»²⁶.

Le recours à l'intérim

Les agences d'emploi constituent un réseau important en termes de pratiques de recrutement. Ce recours aux agences d'emploi porte pour certaines entreprises sur l'ensemble du processus de recrutement. La réactivité de l'agence est fortement mise en avant. Les pratiques d'embauche sont de deux natures :

- Pour les bas niveaux de qualification, l'entreprise a besoin d'adapter son volume et va privilégier les contrats courts, ce seront alors des CDD pré-embauche ou de l'intérim pré-embauche. Les contrats courts sont un moyen d'avoir de l'assurance au niveau de l'activité et au niveau de la main d'œuvre.
- Pour les postes plus stratégiques, l'entreprise va chercher le profil dont elle a besoin et proposer directement un CDI. La formalisation est plus importante.

Le contact avec le terrain pousse au pragmatisme, « *On ne fait pas d'entretien, c'est très pragmatique, quelqu'un apporte satisfaction, on le confirme. C'est parfois même trop rapide. La DRH est parfois informée après l'embauche [par les managers de proximité]. On est très réactifs, on est très peu dans l'anticipation* »²⁷.

Jobboard

Ce recours n'est pas apparu de manière fréquente, mais n'était pas totalement absent des pratiques d'embauche, en raison de la flexibilité du système et de la rapidité de la procédure, comme le mentionne cette responsable formation, « On passe des annonces sur le Bon coin, Pôle emploi est trop long et peu efficace. Le Bon coin, cela va très vite... »²⁸.

Une défiance qui semble importante vis-à-vis de Pôle emploi

L'une des interrogations qui a motivé notre enquête de terrain a été de comprendre *ce qui permet à un recruteur de retenir une candidature et quel procédé mobilise-t-il dans ce cadre ?*

Lorsque nous avons interrogé les acteurs sur leurs critères d'embauche et sur les démarches entreprises dans ce domaine, beaucoup nous ont expliqué faire appel aux services de Pôle emploi, qui gère ainsi les candidatures pour les emplois peu qualifiés et permet ainsi, de pourvoir aux besoins manifestés par l'entreprise.

²⁶ Entretien n°3

²⁷ Entretien n°3

²⁸ Entretien n°17

Schématiquement, Pôle emploi mène trois types d'interventions :

- Une intervention pour fluidifier le marché du travail,
- Le traitement du filtre et du signal,
- La transformation de l'offre et de la demande d'emploi.

Nous sommes revenus dans notre rapport intermédiaire plus en détail sur ces trois types d'intervention. En résumé nous pouvons rappeler que cette **première intervention** consiste à rendre plus accessible et lisible l'offre d'emploi sur le marché du travail.

La **seconde intervention** consiste pour Pôle emploi à intervenir afin de sélectionner les informations et les diffuser dans une logique de services aux entreprises et aux candidats. La pré-sélection et l'intermédiation sont des process importants.

La **dernière intervention** porte sur la transformation de l'offre et de la demande. Pour le candidat, cela passe alors par un positionnement sur son projet professionnel, le repérage de ses compétences. Du côté des entreprises, cela revient à travailler sur le contenu de l'offre avec l'entreprise pour l'adapter au marché du travail et aux compétences disponibles.

Deux critiques fortes émanent des entreprises dans la réalisation de ces interventions par Pôle emploi :

- Un délai d'intervention de Pôle emploi en réaction à la demande de l'entreprise est trop long,
- La difficulté à jouer pleinement ce rôle de filtre et de signal et de transformation de l'offre et de la demande.

La première critique : l'intervention de Pôle emploi par rapport aux attentes des entreprises est jugé trop longue, intéresse peu notre sujet.

La seconde critique : Pôle emploi ne jouerait pas totalement ce rôle de filtre et de signal et de transformation offre – demande.

Ce qui est posé ici est en lien direct avec notre sujet. Les compétences attendues et celles proposées ne seraient ainsi pas suffisamment fines, identifiées pour que la rencontre entre l'offre et la demande de compétences puisse se faire.

« *Pôle emploi est trop long et peu efficace. Le Bon coin²⁹, cela va très vite* » nous dit cette responsable formation renvoyant au délai d'intervention. Et d'ajouter « *On a eu recours à Pôle emploi l'année dernière, je cherchais un CDD de 4 mois pour faire des remplacements, le poste devait être pourvu mi-juin. Pôle emploi avait envoyé 19*

²⁹ Site de petites annonces gratuites.

personnes, aucune des personnes n'avait postulé. Pôle emploi suggère de postuler pour un poste, les gens le font s'ils le souhaitent »³⁰.

Le croisement entre attentes de l'entreprise et capacité de l'intermédiaire sur le marché du travail à identifier les compétences disponibles dans les bases de données est jugé non efficace. Avec dans ce cas, le recours à un site de petites annonces non spécialisé pouvant répondre à la demande de rapidité mais bien sûr pas au besoin d'une intermédiation renforcée. La rapidité de la réponse est ici privilégiée par cette entreprise comme critère premier.

Modalités de recrutement comparées

Les enquêtes ressources humaines³¹ sur les modalités de recrutement mettent en avant trois principaux éléments :

- Les outils les plus mobilisés par les entreprises sont, de manière décroissante, les sites d'offre d'emploi, les candidatures spontanées, le site de Pôle emploi à égalité avec le site carrière de l'entreprise (pour les plus grosses entreprises) et enfin les réseaux sociaux. On voit ici que le classement n'est pas tout à fait identique à celui de nos vingt entretiens où le site carrière et les réseaux sociaux n'occupent que des places marginales. En revanche, les trois premiers vecteurs de communication sont bien mobilisés pour nos populations de bas niveau de qualification.
- Une candidature est jugée en priorité en fonction : des expériences - du parcours et du savoir-être principalement.
- 60% des recruteurs font passer des tests de personnalité, de mise en situation³².

Le recrutement de nos entreprises investiguées ne se situe pas en écart fort par rapport à ces pratiques – et alors que nous nous situons sur un public faiblement qualifié. Deux constats semblent se dégager de ce point de comparaison :

³⁰ Entretien n°13

³¹ « Questions RH, la grande enquête » menée en 2013 auprès de 354 répondants, RegionsJob, <http://www.questionsdemploi.fr/2014/06/voici-comment-recrutent-les-recruteurs-enquete-regionsjobs-cv-entretiens-embauche-lettre-motivation.html>, juillet 2013.

³² Ce qui rejoint le constat de l'« Etude de cas sur les jeunes ouvriers de la filière automobile : impact de la crise sur l'emploi, la qualification et les mobilités » réalisée par Gorgeu et Mathieu, CPC-Etudes 2014-2

- Les sites d'offre d'emploi sont manifestement sous-valorisés dans nos entretiens au regard de cette situation pour tous publics (nous détaillerons ce point infra).
- Les tests, s'agissant de publics faiblement qualifiés, sont beaucoup moins mobilisés et systématiques. 20 % des entreprises ont souligné l'utilisation de tels tests – nous sommes très en deçà de 60 % des entreprises évoqué ci-dessus.

II Que recherchent les entreprises lors du recrutement ?

L'analyse théorique des chapitres précédents a permis de cerner les différentes situations dans le système d'éducation et du point de vue des organisations en termes de compétences clés. Mais qu'en est-il dans les usages ? Que recherchent effectivement les entreprises lors du recrutement de personnes de bas niveau de qualification ? Quelles compétences sont recherchées ? Et comment se fait le recrutement pour s'assurer que ces compétences sont bien présentes ?

Aucune référence théorique mobilisée dans les pratiques

Premier constat, les entreprises n'évoquent pas de références théoriques pour identifier les compétences. Nous l'avons dit, les référentiels sont à ce stade nombreux, peu explicites, statiques et peu opérationnels.

Pour les compétences clés, ils n'établissent pas des niveaux de compétences différenciés, ce qui nécessite un travail par l'entreprise si elle souhaite s'approprier un référentiel ou un autre et l'adapter à sa situation. Mais surtout l'opérationnaliser en déterminant ce qui est obligatoire (en déterminant une norme et une évaluation binaire de type compétent / non compétent au regard de cette norme).

Ces difficultés conduisent-elles les entreprises à sauter l'obstacle en s'émancipant de tout référentiel ? Ou après un regard sur les référentiels et leurs limites, construisent-elles leur propre cadre d'évaluation de la compétence ? Il est difficile de le dire. Néanmoins, on peut affirmer que ces entretiens portant sur le recrutement et la promotion n'ont pas mis en lumière un usage d'un référentiel plutôt qu'un autre.

Les entretiens menés laissent plutôt à voir des entreprises sans réelle identification des référentiels existants. Ils n'ont pas été convoqués, examinés et rejetés par les entreprises rencontrés car insatisfaisants. La question posée est bien plus celle de leur pénétration, de leur diffusion dans les milieux professionnels. Les référentiels existants, le travail mené par l'ANLCl par exemple, ne sont jamais cités lors des entretiens.

De la même manière, si le cadre théorique identifiait deux acceptions de la compétence, l'une tournée vers l'éducation et la formation professionnelle et l'autre vers la gestion des organisations, les entreprises interrogées n'appellent pas les compétences au regard de leur avantage concurrentiel. Elles n'identifient pas les compétences comme un enjeu de leur différenciation vis-à-vis des entreprises concurrentes.

Les compétences clés, disons-nous dans les chapitres précédents, sont identifiées comme des compétences stratégiques que les organisations se doivent d'acquérir (notamment, via une politique de recrutement adaptée) et de développer pour « se différencier de ses concurrents, de déployer ses activités, d'innover ou de disposer d'une flexibilité suffisante pour s'adapter aux exigences mouvantes de l'environnement » (Retour, *ibid.*, p. 96).

Les entreprises rencontrées ne font pas référence à cette mobilisation de compétences clés pour se différencier de la concurrence. Le volet recrutement est jugé comme un acte de management mais sa dimension stratégique, les compétences à isoler pour se distinguer des entreprises concurrentes, ne sont que peu (pas) mises en avant dans les recrutements et la promotion interne.

On peut alors s'interroger sur ce que sont ces compétences attendues de la part des entreprises.

Un manque de cadre théorique qui laisse un flou sur la définition de la compétence recherchée, attendue

Sur la base des entreprises rencontrées et de l'enquête internet (et avec cette limite), on peut dire qu'il n'y a pas de définition avec précision de ce qu'est la compétence. Au mieux, les entreprises en appellent aux conceptions statiques et substantielles qui prévalent (à savoir, les trilogies : « savoirs, savoir-faire, savoir-être » ; « connaissances, aptitudes et attitudes » ; « connaissances, capacités et attitudes »).

Ainsi, les attributs recherchés que nous avons pu identifier auprès des acteurs interrogés recouvrent trois dimensions :

- ceux relatifs aux qualités intellectuelles et aux valeurs éthiques du candidat (capacité à avoir un esprit critique, envie de chercher et de comprendre),
- ceux relatifs à leur présentation physique. Les questions d'hygiène sont jugées essentielles, liées à des critères esthétiques et de présentation physique (pour les deux secteurs) mais aussi, à des questions de sécurité et d'hygiène alimentaire (principalement en restauration collective),

- et ceux relatifs à leur intégration dans l'équipe (envie de communiquer et ouverture sur l'environnement). Le recrutement (et ses modalités tel l'intérim permettent alors de vérifier cette compétence) et la pérennisation de l'emploi se font sur ces questions.

L'enquête internet a permis de nuancer quelque peu les résultats des compétences attendues par les recruteurs. L'une des questions que nous posions consistait à demander quels étaient les critères essentiels en matière d'embauche de personnels peu qualifiés. Six critères de recrutement étaient proposés :

	Nombre de réponses (Global)	%
L'expérience dans le domaine d'embauche	85	28,7
Le cursus et les diplômes	27	9,1
La faculté d'intégration dans l'équipe	48	16,2
Le critère de mobilité	12	4,0
Le potentiel de la personne	40	13,5
Les qualités de cette personne (telles que la ponctualité et la motivation)	84	28,3
Ensemble	296	

Enquête internet auprès des entreprises de la grande distribution et de la restauration collective, Sémaphores 2014. Interrogés : 99 / Répondants : 99 / Réponses : 296

Le **critère d'expérience dans le domaine** est le critère principal pour 29 % des réponses – quasi à égalité avec les qualités de cette personne. Les réponses étant hiérarchisées, le critère d'expérience apparaît très fortement comme le **premier choix** de réponse (63 % des réponses le classent en priorité numéro 1). Il est le critère déterminant pour les répondants. Les qualités (ponctualité, motivations...) représentent la seconde priorité (41 % des réponses en priorité numéro 2). Enfin, la faculté d'intégration paraît moins déterminante (25 % des réponses la classe en priorité numéro 3).

Or, sur les faibles niveaux de qualification, les managers mettent en avant l'absence de compétences indispensables.

Ce discours (et cette valorisation comme critère premier) de l'expérience se trouve en opposition avec cette valorisation de l'expérience – valorisation d'une expérience équivalant de fait à des compétences particulières. Ces compétences attendues ne sont d'ailleurs pas réellement nommées et détaillées lors de la collecte d'informations. Paradoxe sans doute de métiers pour lesquels aucune compétence n'est nécessaire... mais où l'expérience professionnelle dans le métier est le premier critère de recrutement.

A un niveau quasi-équivalent, 28 % des réponses mettent en avant « certaines qualités jugées essentielles en entreprise (ponctualité, motivation) ». Enfin, dans une moindre mesure, 16 % des réponses se portent sur la faculté d'intégration dans l'équipe.

Nous faisons par conséquent les constats suivants, le critère essentiel lors d'un recrutement est celui des compétences transférables d'une situation antérieure à la situation présente, censée être très semblable à la situation antérieure et représentant l'expérience. Néanmoins, le contenu de celle-ci reste implicite en termes de compétences qui n'ont donc pas à être explicitées puisque déjà

mobilisées dans les situations antérieures. On retrouve ici une logique de diplôme dont la possession confère à l'individu des compétences, qu'on n'a pas à expliciter et dont il n'a pas à faire la preuve.

Les outils mobilisés pour identifier ces compétences

Quels sont les outils mobilisés par nos interlocuteurs en matière de recrutement de personnel peu qualifié ? Comment identifier les qualités attendues telles que ponctualité, ou capacité d'intégration dans l'équipe ?

	Nombre de réponses (Global)	%
Vous procédez par entretiens individuels	98	60,5
Vous procédez par entretiens collectifs	1	0,6
Vous avez une grille de questions	22	13,5
Vous procédez à des mises en situation	19	11,7
Vous faites passer des tests (d'écriture, de calcul, etc.)	21	12,9
Total / répondants	161	

Enquête internet auprès des entreprises de la grande distribution et de la restauration collective, Sémaphores 2014. Interrogés : 99 / Répondants : 99 / Réponses : 161

Quasi tous les répondants procèdent par entretien individuel. Les autres réponses sont plus marginales : autour de 12 % des réponses se portent sur une grille de questions, des tests et des mises en situation. Cette faiblesse relative de l'outillage est bien sûr à mettre en résonance avec des compétences attendues faiblement identifiées... de ce fait, les outils pour les mesurer sont eux-aussi faiblement présents. Mesurer la motivation et la ponctualité au travers du seul entretien individuel est-il opératoire ?

Les croyances sur l'embauche

Nous avons interrogé les croyances et ce qui fonde l'embauche d'une personne peu qualifiée. Selon le modèle MADDEC, ces questions sont cruciales. Elles portent sur les invariants opératoires – c'est-à-dire des propositions tenues pour vraies, à tort ou à raison par ces entreprises...

	Nombre de réponses (Global)	%
Non réponse	0	
Vous pensez que cela répond au mieux aux besoins de l'entreprise	49	16,8
Vous considérez que ces emplois permettent de donner une chance à des personnes qui, selon vous, pourraient avoir des difficultés à trouver un emploi	39	13,4
Vous supposez que ces emplois ne nécessitent pas davantage de qualifications	24	8,2
Vous croyez que ces emplois peuvent servir de tremplin pour accéder à un emploi plus qualifié	62	21,3
Vous êtes convaincu que ces emplois peuvent apporter une stabilité à la personne que vous recrutez	52	17,8
Vous pensez que ces emplois sont nécessaires dans le secteur dans lequel vous travaillez	65	22,3
Total/ réponses	291	

Enquête internet auprès des entreprises de la grande distribution et de la restauration collective, Sémaphores 2014. Interrogés : 99 / Répondants : 99 / Réponses : 291

Si les avis sont partagés concernant les embauches dans les entreprises de ces deux secteurs, 22 % des réponses mettent en avant les besoins du secteur et 21 % des emplois qui peuvent servir de tremplin pour un emploi plus qualifié. On note sur cette question une grande dispersion des réponses – à l’opposé des critères d’embauche – et une difficulté à hiérarchiser. En priorité numéro 1, trois réponses sont de niveau très proche (autour de 20 %) : le besoin de l’entreprise, des emplois qui peuvent servir de tremplin et des emplois nécessaires dans le secteur.

Trois affirmations nous semblent particulièrement intéressantes : a) l’affirmation que ces embauches peuvent servir de tremplin pour un emploi plus qualifié, b) permettent de donner une chance et c) peuvent amener une stabilité pour les personnes recrutées.

Le taux de réponse cumulé n’est pas négligeable et montre trois croyances assez favorables aux personnes embauchées... en même temps qu’une réalité du besoin de ces emplois dans les deux secteurs.

Quel rôle et quelle responsabilité sont attribués à l’école par les acteurs en termes de compétences des personnes embauchées ?

Si Pôle emploi est interrogé dans son rôle d’intermédiation sur le marché du travail, nous nous sommes interrogés sur la place de l’école. Est-elle questionnée sur les compétences qu’elle apporte aux jeunes qui entrent dans les entreprises ? Dans quelle mesure est-elle tenue pour structurante des savoirs identifiés chez les candidats par les recruteurs ? Les compétences de base ou leur absence lui sont-ils imputables ?

Cette interrogation nous semblait aussi intéressante du fait d'interpellations de représentants patronaux (on pense ici à la dernière conférence sociale de juillet 2014) ou de la presse sur les compétences attendues que l'école fournirait mal ou pas totalement. Retrouve-t-on ces interrogations de la part des entreprises en charge du recrutement des personnes les moins qualifiées ?

Force est de constater que l'école a été peu mentionnée au cours des entretiens. Elle n'est pas interrogée sur les compétences données. Compétences acquises ou non, ajustement de ces compétences des nouveaux entrants sur le marché du travail... l'école ne se trouve pas mise en avant.

L'une des pistes de réflexion que nous souhaitons avancer à ce propos est la présence importante et fréquemment mentionnée de personnel d'origine étrangère parmi les employés les moins qualifiés. Cette présence explique sans doute que l'école ne soit pas vue comme l'une des structures de référence concernant l'acquisition des savoirs ; ces personnes n'ayant pas ou peu fréquenté les institutions françaises. Cette présence de population d'origine immigrée a été notamment avancée dans le secteur de la grande distribution :

« Seul cas particulier que l'on ait, ce sont les personnes qui parlent mal français, on le dit au formateur pour qu'il en tienne compte. On fait des formations en français, environ 10 personnes ont suivi des cours en 2013, 105 heures de cours pour ce groupe. Ce n'était que des personnes en CDI »³³.

Mais aussi dans le secteur de la restauration collective : *« On a beaucoup de populations qui sont sur du français langue étrangère [en matière de formation] »³⁴.*

Ces propos se trouvent en opposition avec un discours ambiant sur une école qui serait en décalage par rapport aux compétences attendues dans les entreprises. Nous en avons bien conscience. Avec cette limite de 20 entretiens et au travers de l'enquête internet, l'école ne se voit ni mise en accusation, ni pointée comme ne fournissant pas aux jeunes des compétences de base nécessaires à une entrée et à une évolution en milieu professionnel.

III L'importance de la taille de la structure dans la gestion des ressources humaines

³³ Entretien n°2

³⁴ Entretien n°11

La taille de la structure se révèle être un indicateur essentiel dans la gestion de ces personnels peu qualifiés. La gestion des ressources humaines dans une petite ou une grande structure n'est sensiblement pas la même bien sûr. Si notre propos n'est ici pas très novateur, nous identifions deux tendances :

- une moindre formalisation des procédures dans les petites structures,
- une visibilité vis-à-vis des compétences en présence plus délicate dans les grandes entreprises.

Une formalisation des process moindre dans les petites structures

Les procédures de recrutement, de confirmation dans les entreprises, la formation sont menées différemment selon la taille des entreprises. Prenons l'exemple de la formation comme marqueur du maintien ou de renforcement des compétences.

Un accès à la formation inégalitaire pour ces employés

Nous savons que 40% des petites entreprises s'engagent dans la formation et structurent leur politique en la matière³⁵. Selon le CEREQ, il y a cinq types d'entreprises en matière de gestion de la formation :

- Les entreprises qui ne sont **pas formatrices**, elles représentent 28 % des entreprises. Aucun salarié n'avait été formé au moment de l'enquête.
- Les entreprises qui sont **peu formatrices**, les formations dispensées étant majoritairement liées à l'adaptation au poste de travail, elles représentent 32 %.
- Les entreprises qui ont **une politique de formation continue** et qui ont une politique structurée en la matière, elles représentent 28% des entreprises.
- Les entreprises qui **intègrent totalement la formation à leur politique** de gestion des ressources humaines et à la stratégie d'entreprise, elles sont 6 %.
- Les entreprises qui **forment de manière conséquente leurs salariés**, elles se distinguent par une communication interne, le recours au DIF y étant élevé, elles sont 6 %.

³⁵ Management de la formation.fr, « La formation en chiffres #16 : 40% des petites entreprises s'engagent dans la formation », <http://www.managementdelaformation.fr/le-chiffre-du-mois/2014/01/28/formation-petites-entreprises/2013> et <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Variete-des-politiques-de-formation-continue-dans-les-petites-entreprises>

La littérature en sciences sociales rappelle à l'envie que les petites entreprises forment moins que les grandes.

Nos entretiens avec les entreprises ont montré les caractéristiques suivantes :

- De petites structures qui ont tendance à moins formaliser les procédures, que ce soit en matière de recrutement ou en matière de formation.
Les entreprises que nous avons rencontrées ont toutes été sensibilisées aux compétences clés. Toutefois, prévaut une gestion « familiale »³⁶ dans les TPE/PME. Fiches de poste, identification des compétences nécessaires, référentiel d'activités, modalités de recrutement... les process sont peu (pas) formalisés. La gestion des équipes repose sur le gérant (pour les petites enseignes de la grande distribution par exemple) dont c'est une activité marginale du fait du faible volume de personnel et au regard des autres tâches à mener.
- Des structures appartenant parfois à des groupes plus importants, affiliées à une grande enseigne, où une partie du process de gestion des ressources humaines est décentralisé mais où les procédures de formation relèvent du siège.

Sous l'appellation « petites structures », se retrouvent des structures de tailles et de configurations variables. Nous avons les TPE/PME, en autogestion, à distinguer des petites structures qui ont un gérant, mais dont la partie RH et formation est centralisée par le groupe auquel elles appartiennent.

La formation des employés peut alors être vécue comme **externe**, avec peu de marges de manœuvre pour le manager de proximité. « *Je ne m'occupe pas de ça, tout est centralisé* »³⁷, nous confie un gérant. Les procédures sont alors soit fixées à l'extérieur (au niveau groupe) soit peu identifiées lors des entretiens et mobilisées lorsque nécessaires.

L'exemple des demandes de DIF est ainsi intéressant à titre d'illustration. Le DIF représente 6 % des demandes en formation des salariés³⁸ selon des données nationales. Dans les deux secteurs interrogés, les managers, loin de considérer le dispositif comme pouvant être un acte de ressources humaines à mobiliser pour co-investir entreprise et salariés sur les compétences, disent peu encourager ce

³⁶ Ce terme est fréquemment entendu lors des entretiens avec les entreprises de cette taille.

³⁷ Entretien n°19

³⁸ Le DIF : la maturité modeste, bref CEREQ n°299 du 2 mai 2012

dispositif. Il est vécu comme un dispositif extérieur, n'intéressant pas l'entreprise elle-même.

« *Les gens ont le droit au DIF, s'ils veulent faire une démarche, ils doivent le faire. Ce n'est pas à moi de m'en occuper* »³⁹. Cette gérante d'une TPE de 7 salariés considère que la démarche ne doit pas dépendre d'elle en matière de formation individuelle. L'accompagnement que peut jouer l'entreprise pour faciliter et favoriser la mobilisation des droits à DIF – et ainsi améliorer la compétence – n'est pas vécu comme une réalité.

Face à des individus qui doivent être acteurs de leur professionnalisation, les entreprises, et notamment celles de petite taille, peuvent considérer que la formation n'est pas un outil stratégique. La formation informelle, sur le lieu de travail, est identifiée elle comme permettant de résoudre les difficultés et d'assurer les apprentissages dans ces entreprises de main d'œuvre faiblement qualifiée.

Une faible mobilisation de la formation, mais une vision positive de celle-ci

Au niveau national, nous savons que la formation est vue par les dirigeants (toutes structures confondues) comme un atout pour l'entreprise, un avantage compétitif certain.

Une étude menée par l'AFPA⁴⁰ en février 2014 auprès de plus de 500 dirigeants, met en évidence que 63 % des dirigeants d'entreprise interrogés avouent rencontrer des difficultés afin de trouver les compétences et de la qualification nécessaire afin de réaliser certains travaux.

Ils sont aussi 79 % à identifier la formation comme étant une solution à ce problème, tandis que dans le même temps 93 % des actifs sont prêts à suivre une formation pour accéder à un métier en tension.

La formation, pour quoi faire ?

Malgré ces affirmations positives, les données statistiques montrent la faiblesse de la formation dans les entreprises de petite taille. **Les entretiens avec les entreprises sont venus entériner cet état de situation.** Au niveau déclaratif, les entreprises interrogées disent faiblement mobiliser la formation – notre expérience nous montre que parfois les réalités sont plus complexes, des formations courtes, sur machines, n'étant pas désignées comme des formations lors des entretiens.

Une gérante indique n'avoir réalisé que deux formations en dix ans. Entre méconnaissance des enjeux (une formation, pour quoi faire ?) et un désintérêt des

³⁹ Entretien n°20

⁴⁰ E-Letter de Débat formation, « Etude Afp/Opinion Way : 97% des dirigeants jugent la FP importante pour le développement de leur entreprise », <http://www.debatformation.fr/tendance-formation/etude-afpaopinionway-97-des-dirigeants-jugent-la-fp-importante-pour-le-developpement-de-leur-entreprise>, consulté le 19 juin 2014.

employés quand elles se font sur site (une « vraie » formation devant se réaliser dans un organisme de formation et non intra-entreprise), la formation est peu mise en œuvre⁴¹.

Les gérants sont aussi dans une posture où la mise en place de formations est coûteuse en temps – même si l'OPCA est toujours identifié comme un appui important à la mise en place de formations (ce qui est son rôle) et comme structure ressource privilégiée.

La formation, pouvant favoriser la mobilité hors de l'entreprise ?

La formation peut être vue cependant comme favorisant la mobilité externe ; notamment pour les plus jeunes employés. Engager une formation, c'est donner des compétences qui peuvent trouver à s'employer ailleurs.

« Les jeunes sont moins stables, quand on prend un jeune et qu'on le forme, on prend le risque de le former et qu'il parte au bout d'un an »⁴². La formation est ainsi perçue du point de vue de l'entreprise comme un investissement à long terme et un risque à court terme.

La difficulté évoquée plus haut de dire ce que sont ces compétences attendues, de verbaliser les compétences détenues et celles à acquérir pour arriver à un standard, rendent aussi la question de la formation lointaine. Elle a moins une visée opératoire permettant de combler un écart.

Des entreprises de grande taille avec une véritable politique de formation en faveur du développement des compétences ?

En comparaison, les grandes structures dans leur majorité, sont bien plus impliquées dans le cadre de la formation. Elles investissent et ont une politique très proactive en matière de formation,

« Tout est centralisé même en termes de DIF. On a eu l'époque avant la mort annoncée [du DIF]. On a eu longtemps une politique proactive, on a démarré en 2005-2006 jusqu'à l'an dernier. Les collaborateurs avaient un catalogue DIF mais rien à voir avec le plan de formation, c'était plus axé sur le développement personnel, on avait 3000 à 3500 demandes par an »⁴³.

⁴¹ Entretien n°18

⁴² Entretien n°9

⁴³ Entretien n°11

Cette politique très proactive semble généralisée au sein des grosses structures interrogées ; la formation y est très structurée et envisagée dans son versant développement des compétences et de l'employabilité sur le marché du travail. De même, le *turnover* et la mobilité des personnels sont identifiés. Le dispositif de formation intègre des formations pour les nouveaux entrants, la promotion, l'ajustement des compétences...

L'un des points où se rejoignent les petites et grosses structures, est le fait que cette gestion des emplois et des compétences des employés les moins qualifiés invite au pragmatisme et à la mise en place de formations axées sur la mise en application immédiate sur le poste de travail. Les effets de la formation sont pensés majoritairement à court terme.

Des possibilités de promotion limitées

Les écarts entre les grosses et les petites structures se sont dégagés en termes de perspectives pour ces employés les moins qualifiés.

Les changements de poste sont peu fréquents dans les TPE/PME : « *Je suis là depuis 2000, on n'a pas embauché, on n'a pas de turnover* »⁴⁴ nous confie une gérante de TPE.

Dans ce cadre, l'inégalité d'accès à la promotion et à la formation semble importante entre d'une part des entreprises de grandes tailles où existe un marché interne de l'emploi et petites structures avec peu de mouvements et peu de possibilités de promotion. Entre marché local du travail plus étroit et volonté de stabilité RH des managers de ces petites structures, les moins qualifiés se trouvent dans des entreprises de petite taille offrant moins de possibilités. Ce propos peut d'ailleurs sembler en opposition avec les croyances citées plus haut des entreprises interrogées en matière d'embauche.

Entre volonté de stabilisation des RH, besoin de ces structures d'avoir les équipes en production, formations informelles sur le lieu de travail, les petites structures favorisent apparemment moins le développement des compétences en tous les cas par des dispositifs identifiés— la formation informelle peut tout à fait être facteur d'acquisition ou d'amélioration des compétences.

Ainsi, de manière sans doute différenciée entre grandes et petites structures, l'employé peu qualifié se retrouvera de cette manière dans une position où son évolution professionnelle est différente selon qu'il est dans une petite structure souhaitant avant tout pérenniser ses emplois, ou dans grosse structure où le

⁴⁴ Entretien n°18

turnover, les entrées et sorties construisent un marché du travail interne plus fluctuant.

« On espère pour les gens que ce n'est pas un poste qu'ils occupent longtemps. Ce poste est un tremplin vers d'autres postes. Quand on peut faire évoluer un de nos préparateurs vers d'autres postes administratifs, on le fait. Cela doit aider un jeune à acquérir plus d'autonomie. Pour un jeune sans diplôme, cela lui permettra d'accumuler des heures de DIF pour évoluer à terme »⁴⁵ nous dit une responsable de grande enseigne.

L'idée de tremplin pour ces emplois a été mentionnée à plusieurs reprises, les liens entre emplois peu qualifiés, formation et promotion, étant bien plus marqués et identifiés au sein de ces grandes entreprises, tout secteur confondu.

Une gestion de proximité dans les petites entreprises permettant une meilleure visibilité des compétences ?

Si les petites structures offrent peu de perspectives en matière de formation (par un accompagnement lâche de leurs salariés) et de promotion (en raison de postes limités et du peu de perspectives), elles mettent en avant à la fois une meilleure connaissance des employés et de leurs compétences et une mise en œuvre de compétences plus diversifiées.

La proximité entre le gérant et les employés est fortement mise en avant dans les petites structures. Les compétences individuelles sont connues par une proximité de travail nous disent-elles. Ces affirmations doivent être relativisées par la difficulté à les verbaliser, à lister les compétences nécessaires, voire à affirmer que peu (pas) de compétences sont nécessaires... tout en listant des tâches diversifiées pour les employés.

La palette des compétences mises en œuvre semble aussi plus large. A titre d'exemple, entre mise en rayon de produits, gestion de stocks en back office et prises de commande, les tâches sont pointées comme plus larges que dans les petits commerces que de grandes enseignes où ces fonctions sont occupées par des personnes différentes – et donc nécessitant selon nous des compétences plus larges.

L'identification des compétences questionnée dans les grosses structures

⁴⁵ Entretien n°2

Les compétences fines des salariés occupant les postes les moins qualifiés ne sont pas toujours connues dans les grosses structures. Entre compétences nécessaires pour occuper le poste et compétences réellement détenues, le flou existe.

Pour autant, en regard du besoin de proposer de nouveaux services, de faire évoluer l'offre en magasin, se fait jour le besoin de proposer à des employés d'occuper ces postes. Et donc d'identifier plus finement les compétences détenues (au-delà des compétences nécessaires) pour proposer des évolutions de poste. Force est de constater que ces compétences détenues (en langues, en connaissance de produits, en intervention dans d'autres rayons, en expériences professionnelles passées...) ne sont que mal identifiées de l'aveu de ces enseignes.

Deux grosses structures, issues de la grande distribution et de la restauration collective, mentionnent ainsi la présence de comités de développement pour leurs employés, chargés du repérage des potentiels. Mais aussi, de la mise en place de bases de données ou de système annexe permettant de centraliser les profils, les compétences des salariés de l'entreprise.

L'enjeu principal de cette centralisation est alors d'avoir une visibilité à moyen terme sur ces compétences afin de pouvoir faire évoluer les salariés mais aussi de mieux identifier les manques et besoins d'ajustements en matière de compétences à moyen terme. L'idée étant dans ce cadre en ayant une connaissance fine des compétences, de pouvoir établir des stratégies de développement pour l'entreprise.

Sans doute, cette volonté de centraliser ces informations trouve un écho dans la volonté de responsabiliser le salarié sur ses compétences. Le développement des compétences n'étant plus uniquement lié à l'entreprise mais à un co-investissement par l'individu – qui cumulera des heures de formation qu'il reste dans la même entreprise ou qu'il parte – met en lumière l'intérêt de mieux identifier les droits disponibles et les compétences détenues permettant soit des évolutions sur la base des compétences détenues soit un co-investissement (mobilisant les droits du salarié) pour acquérir les compétences nécessaires.

Une volonté de stabiliser les effectifs liée à la taille de la structure

Les petites structures revendiquent des logiques « familiales ». Ce terme est revenu de très nombreuses fois au cours des entretiens. Ce style de management et de gestion de la compétence est revendiqué : « *On est une famille* »⁴⁶ reprend cette Responsable.

⁴⁶ Entretien n°15

L'employabilité et la mobilité des employés ne sont que faiblement envisagées. L'important est de maintenir l'équipe, la « famille » pourrait-on dire. La gestion des employés et le rapport aux employés, est alors celui de la proximité. Les termes évoqués en matière de ressource humaine sont alors la fierté lorsqu'ils ont pu mener à terme une démarche de formation ou de promotion pour l'un des employés peu qualifié.

« La formation informatique faisait sens pour moi. Le cuisinier avait besoin de savoir passer des commandes sur internet. Je me suis battue pour qu'il obtienne cette formation. L'OPCA pensait que cela n'avait aucun rapport avec le métier. Je leur ai fait changer d'avis, cela a été accepté. Mon cuisinier devait savoir passer ses commandes en ligne »⁴⁷.

Pour les grosses structures, il est possible de nuancer cette structuration et formalisation, le pragmatisme étant de mise. L'une de nos interlocutrices ayant assumé et évoqué un style en matière de gestion des compétences : le « *freestyle* »⁴⁸ comme une capacité à innover, à penser des situations différentes et pragmatiques en fonction des situations.

⁴⁷ Entretien n°17

⁴⁸ Entretien n°3

Chapitre II : Les pratiques de pérennisation des emplois : entre formation et promotion des employés peu qualifiés

Les pratiques de pérennisation mobilisent des outils que nous avons pu identifier tels que le développement de la polyvalence des employés, la promotion en interne, l'individualisation de la formation. Ces pratiques répondent à plusieurs objectifs.

I La polyvalence des salariés : enjeu ou tarte à la crème ?

La polyvalence est définie comme « la possibilité d'affecter alternativement et/ou successivement un homme à deux tâches différentes, à deux postes différents, à deux fonctions différentes »⁴⁹. Cette polyvalence se fait dans une logique de décloisonnement des métiers, les salariés occupent plusieurs postes ou réalisent des tâches diversifiées sur un même poste, on parle alors de poly-compétence.

Ce qui est posé par cette polyvalence est l'opposition entre des salariés qui ne sont pas alors spécialisés mais, au contraire, qualifiés et peuvent alternativement utiliser plusieurs matériels, travailler sur plusieurs postes, maîtriser plusieurs programmes informatiques différents. La pérennisation des emplois étant ainsi le fait d'un épanouissement et d'une reconnaissance des compétences de chaque employé. *A contrario*, la spécialisation porte sur des compétences renforcées, des connaissances techniques plus pointues permettant une maîtrise spécifique d'une gamme de produits, d'une machine...

Les entretiens réalisés nous laissent dans un entre-deux sur cette question de la polyvalence ou de la spécialisation.

Si la mobilisation pratique des savoirs des employés pour servir de tuteur aux nouveaux arrivants va dans le sens d'une valorisation des compétences détenues et donc d'une (relative) polyvalence, cette ouverture sur des compétences plus larges n'est pas systématique et revendiquée.

La mobilisation du tutorat joue à n'en pas douter un rôle de valorisation et de reconnaissance ; valorisation et reconnaissance connues et identifiées par les

⁴⁹ In la polyvalence et ses contradictions, intervention de Christophe EVERAERE, Professeur des Universités, IAE - Université Jean Moulin Lyon 3 2008 au 18e Congrès de l'AISLF (Association Internationale des sociologues de langue française) http://centremagellan.univ-lyon3.fr/fr/articles/46_668.pdf

managers. Au-delà du tutorat, les expériences de mise en œuvre de la polyvalence sont plus rares et demandent à être confirmés sur un échantillon plus large. Si cette responsable formation évoque les formations réalisées en interne, elle met aussi l'accent sur cette question de la polyvalence comme facteur de motivation :

« Ici, jamais aucun salarié n'est fixe à la plonge, ils sont tous en polyvalence, l'idée est de permettre aux personnes d'exploiter leurs capacités [...]. L'équipe est stable car on a des responsables de plonge qui forment les nouveaux arrivés, les seules personnes fixes à la plonge sont celles qui font le tutorat formation, cela permet de maintenir la motivation »⁵⁰.

Les critères de cette pérennisation dans l'emploi font écho aux critères d'embauche :

	Nombre de réponses (Global)	%
Non réponse	13	
Vous pérennisez la personne en raison de son expérience dans le domaine	46	18,2
Vous pérennisez la personne en fonction du cursus de formation suivi et des diplômes obtenus	4	1,5
Vous pérennisez la personne en fonction de sa faculté d'intégration dans l'équipe	64	25,3
Vous pérennisez la personne en prenant en compte des critères de mobilité	0	
Vous pérennisez la personne en fonction de sa capacité à évoluer, selon vous, au sein de l'entreprise	55	21,8
Vous pérennisez la personne en étant attentif à certaines qualités que vous jugez essentielles en entreprise (la ponctualité, la motivation.)	67	26,5
Vous pérennisez la personne ayant suivi avec réussite des formations proposées en interne	16	6,3
Total/ réponses	252	

Enquête internet auprès des entreprises de la grande distribution et de la restauration collective, Sémaphores 2014. Interrogés : 99 / Répondants : 86 / Réponses : 252

Le critère d'expérience dans le domaine (qui se démarquait très fortement en matière d'embauche) n'est plus le critère principal – sans doute car jugé comme naturel, normal après un temps d'adaptation aux métiers de l'entreprise. Les critères de pérennisation sont ici plus diffus. Le classement des réponses montre une préférence pour les qualités essentielles (ponctualité, motivation...) qui représente 32 % des premiers choix, la capacité à évoluer et l'expérience (tous deux à 24 %). Au total des réponses (quel que soit le rang), les **qualités et faculté d'intégration dans l'équipe** sont ici les deux critères premiers. Puis la **capacité à évoluer au sein**

⁵⁰ Entretien n°15

de l'entreprise. On ne peut toutefois pas rapprocher cette capacité à évoluer au sein de l'entreprise et la polyvalence.

Nous avons interrogé les croyances et ce qui fonde la pérennisation des personnes peu qualifiées. Selon le modèle MADDEC, ces questions sont cruciales. Elles portent sur les invariants opératoires – c'est-à-dire des propositions tenues pour vraies, à tort ou à raison par ces entreprises...

	Nombre de réponses (Global)	%
Non réponse	17	
Vous pensez que cela répond au mieux aux besoins de l'entreprise	56	23,7
Vous considérez que pérenniser ces employés permet de donner une chance à des personnes qui, selon vous, pourraient avoir des difficultés à trouver un emploi	43	18,2
Vous pensez que pérenniser ces employés peut leur servir de tremplin pour accéder à un emploi plus qualifié	48	20,3
Vous êtes convaincu que cette pérennisation peut apporter une stabilité à la personne que vous recrutez	56	23,7
Vous pensez que ces emplois sont nécessaires dans le secteur dans lequel vous travaillez	33	13,9
Total/ réponses	236	

Enquête internet auprès des entreprises de la grande distribution et de la restauration collective, Sémaphores 2014. Interrogés : 99 / Répondants : 82 / Réponses : 236

Là encore, comme en matière d'embauche, les réponses se partagent entre le besoin de l'entreprise et l'affirmation que ces emplois peuvent amener une stabilité pour les personnes recrutées, un tremplin et donner une chance à des personnes qui auraient eu du mal à trouver un emploi. Si les réponses sont diffuses, le besoin de l'entreprise est fortement priorisé (40 % des réponses de rang 1), devant donner une chance (17 %) et la stabilité (16 % également). L'hésitation est ici plus grande avec 17 non-répondants sur 99 interrogés mais les répondants affirment la priorité du besoin de l'entreprise.

II La promotion interne, entre volontarisme de l'expression et marché interne étroit

Une garantie en termes de pérennisation des emplois

Même s'il faut se méfier du biais de désirabilité sociale sur ce type de questions, la promotion en interne a été évoquée de manière récurrente par l'immense majorité des managers. Ils mobilisent de cette manière les compétences en présence dans l'entreprise et permettent à un employé peu qualifié d'acquérir des compétences supplémentaires.

Les managers de proximité repèrent la plupart du temps les potentiels au sein de leur équipe, sollicitent ces salariés et procèdent par entretien individuel. Beaucoup plus marginalement, la mise en place de dispositifs d'identification de la promotion est mobilisée comme la mise en place de comités de développement afin de repérer les potentiels au sein des équipes⁵¹.

16 % des réponses se portent sur la mobilisation de l'employé pour solliciter cette promotion. Ce niveau de réponse est relativement haut s'agissant de promotion. Sans mise en perspective, il est difficile de situer cette donnée. Mais la place laissée à l'initiative individuelle du salarié dans la promotion nous surprend.

	Nombre de réponses (Global)	%
Non réponse	15	
Vous sollicitez les personnes que votre organisation souhaite promouvoir	71	42,5
Vous attendez que la personne manifeste sa volonté d'être promue	27	16,2
Vous procédez par entretiens pour promouvoir cette personne	45	26,9
Vous procédez par des mises en situation pour promouvoir cette personne	17	10,2
Votre organisation possède un pôle en charge du repérage des salariés que vous souhaitez promouvoir	7	4,2
Total / interrogés	99	

Enquête internet auprès des entreprises de la grande distribution et de la restauration collective, Sémaphores 2014. Interrogés : 99 / Répondants : 84 / Réponses : 167

En écho, nous avons néanmoins peu d'exemples de mobilisation de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Favorise-t-on une mobilité professionnelle ou une promotion interne par une VAE notamment pour ces personnes peu qualifiées pour lesquels elle peut constituer une réelle opportunité ? Pour ces personnes peu qualifiées, les compétences acquises en situation professionnelle à partir de compétences clés détenues sont-elles reconnues via la VAE ? Les entretiens ne permettent certainement pas d'identifier une mobilisation accentuée de la VAE ou d'une autre modalité identifiée et mobilisée au cas par cas. Il y a là sans doute une difficulté particulière de ce dispositif dont la plus-value est trop faiblement identifiée par les entreprises et les salariés malgré les dispositifs de soutien à l'information de ces derniers.

La promotion des personnels peu qualifiés n'est pas très courante. Les changements de poste, de l'aveu des acteurs, se font davantage dans une logique horizontale, à compétences égales. Il y a alors peu de changements de poste dans une logique

⁵¹ Entretien n°1

verticale, quand l'employé est promu. « *Le changement de métier est rare pour les employés, on a davantage un changement d'univers* »⁵².

La promotion interne demande aussi un certain arbitrage avec la promotion externe. Les responsables sont revenus, plusieurs fois, sur une erreur fréquente commise par les managers, qui est de promouvoir un employé au sein de l'équipe dont il est issu. Cette promotion se fait alors de manière conflictuelle ; les nouveaux managers étant des anciens membres de l'équipe. Leur légitimité est difficile à instaurer.

Aussi, le recours au recrutement externe est mis en avant afin d'équilibrer ces tensions. « *Les gens sont choisis sur de mauvais critères. Parfois un opérateur est excellent, on lui propose alors d'être manager. Ce n'est pas le bon critère. Il sera en difficulté car il animera une équipe avec d'anciens collègues. Les gens ont des qualités techniques, mais pas nécessairement de management* »⁵³.

Ces tensions évoquées peuvent alors être à l'origine des réticences en matière de promotion, d'autant plus dans les petites structures, puisque le nouveau manager se retrouve souvent issu de son ancienne équipe, « *On n'a jamais promu quelqu'un de peu qualifié, on fait venir de l'extérieur. La gérante a peur que la personne ne soit pas en mesure de gérer son nouveau statut* »⁵⁴.

Le regard sur la promotion interne versus le recrutement externe est sans doute à conforter entre discours et mises en œuvre opérationnelle.

Un gage de motivation des employés pour l'employeur

Nous avons, au cours de nos entretiens, interrogé les acteurs au sujet des raisons qui conduisent à la promotion en interne et non pas uniquement en externe. En dehors du fait que l'employé peu qualifié connaît la structure, il y a derrière cette promotion la volonté d'inciter les employés à davantage s'investir au sein de l'entreprise, de favoriser la motivation. Les employeurs ont, dans leur grande majorité, conscience que ces emplois peu qualifiés ne sont pas une fin en soi pour les employés, mais doivent permettre d'accéder à un emploi qui soit davantage valorisé et valorisable sur le marché du travail. La promotion est apparue à plusieurs reprises comme une « récompense », le terme ayant été employé, pour les employés s'étant le plus investi au sein de l'entreprise :

⁵² Entretien n°1

⁵³ Entretien n°3

⁵⁴ Entretien n°8

« On cherche à récompenser la personne, si elle travaille bien, si un plongeur est capable, il peut devenir commis de cuisine. On laisse les personnes évoluer. On laisse une marge de manœuvre, la prime d'objectif nous permet de laisser plus de place aux gens, pour qu'ils puissent faire leurs preuves »⁵⁵.

La promotion est ainsi perçue comme incitative, mais renvoyée à la responsabilité individuelle de chacun, qui doit prouver son implication et sa volonté d'évoluer au sein de la structure. La volonté doit ainsi émaner de l'employé comme le rappelle cette Responsable :

« On ne fait pas vraiment de formations externes, on n'a eu que deux formations hygiène et sécurité. Les gens ont le droit au DIF, s'ils veulent faire une démarche, ils doivent le faire, ce n'est pas à moi »⁵⁶.

La promotion est assimilée à la valorisation des compétences, puisqu'elle est associée à la formation dans la grande majorité des cas : *« On promeut lorsqu'il y a satisfaction d'un manager, qu'un parcours de formation a abouti. Ces personnes sont systématiquement formées »⁵⁷*. Il y a aussi pour certaines structures une anticipation des besoins, la formation répondant à des perspectives d'évolution en matière de gestion des ressources humaines, *« Je forme dans l'anticipation de promotions futures »⁵⁸*, ce directeur de PME ayant intégré la formation comme étant un prérequis dans la gestion des emplois et des compétences. La formation permet en outre, l'évolution de ces employés peu qualifiés, d'autant plus lorsqu'elle est diplômante, en témoigne cette gestionnaire de ressources humaines dans la restauration collective :

« Certains plongeurs ont pu poursuivre des études, ils passent leur CAP cuisine et ensuite deviennent cuisiniers, on a eu le cas d'un plongeur qui est devenu chef de cuisine, la cuisine ne doit pas être acquise sur le tas, le diplôme est essentiel. Cela favorise leur employabilité... »⁵⁹.

Cette volonté de motiver les employés est aussi mise en avant par les répondants, quand 19% considèrent que c'est le premier objectif de la promotion. Toutefois, ce constat est à nuancer car les acteurs placent en premier à 53%, les besoins de l'entreprise en objectif fondamental pour la promotion des employés.

Dans le cadre des promotions, l'expérience dans le domaine est aussi largement valorisée, à 38% les répondants considèrent que c'est le premier critère de

⁵⁵ Entretien n°17

⁵⁶ Entretien n°20

⁵⁷ Entretien n°15

⁵⁸ Entretien n°16

⁵⁹ Entretien n°14

promotion, 33% promeuvent cette personne en fonction de sa capacité à évoluer au sein de l'entreprise. Enfin, 23% considèrent que la promotion résulte de qualités que la personne possède et qui sont essentielles à la vie de l'entreprise. Ce sont encore une fois, les compétences transversales qui reviennent comme étant un critère fondamental de compétences pour ces employés peu qualifiés.

Contrairement à la pérennisation, la promotion est davantage adaptée par les acteurs aux circonstances, puisqu'il y a un différentiel de 7 points en matière d'adaptation de la démarche entre la logique de pérennisation (73%) et la logique de promotion (66%). Ce qui peut s'expliquer car la promotion est un phénomène plus ponctuel, fortement individualisé, lié aux qualités individuelles.

III Formations individuelles : un sujet en devenir avec des acteurs attentifs aux besoins manifestés par les employés

L'individualisation des départs en formation pour ajuster les compétences est relativement peu ancrée dans les deux secteurs. Cette individualisation des départs, de l'identification des formations les mieux à même de répondre au besoin de la personne, sont pourtant un enjeu central pour ces employés peu qualifiés : tout d'abord car l'école a souvent été vécue difficilement par ces publics et que partir en formation suppose de lever des appréhensions importantes. Il est donc préférable de proposer des formations ajustées au besoin. Ensuite car la situation de non-diplôme ne veut pas dire absence de compétences. Mais qu'il faut pouvoir les identifier et proposer les formations individuelles là où les manques sont identifiés.

Nous remarquons *a contrario* que les formations individuelles ne sont pas privilégiées et les entreprises privilégient encore bien souvent des formations collectives pour les équipes.

Des formations souvent collectives

Nous avons pu faire le constat que les formations menées au titre du plan de formation étaient peu des formations individuelles. Ce sont généralement des formations collectives, menées par des organismes extérieurs.

	Nombre de réponses (Global)	%
Non réponse	12	
Vous souhaitez faire monter en compétences vos employés	67	26,3
Vous souhaitez accroître la productivité de votre entreprise	43	16,9
Vous souhaitez diversifier les compétences de vos employés pour accroître leur employabilité	29	11,4
Vous faites cela en raison d'une obligation légale	15	5,9
Vous souhaitez que vos employés acquièrent davantage d'autonomie sur leur	60	23,6

poste de travail		
Vous souhaitez que cela permette à vos employés de s'épanouir sur leur lieu de travail	40	15,7
Total/ réponses	254	

Enquête internet auprès des entreprises de la grande distribution et de la restauration collective, Sémaphores 2014. Interrogés : 99 / Répondants : 87 / Réponses : 254

Les objectifs de la formation sont en premier la montée en compétences des salariés (26,3 % des réponses), le développement de l'autonomie (23,6 %), la productivité (16,9 %), l'épanouissement (15,7 %) et la diversification des compétences (11,4 %).

Si l'on examine **le premier choix** des entreprises répondantes, la montée en compétences est assez fortement mise en avant. Elle représente le critère numéro 1 pour 49 % des personnes interrogées – les autres critères étant beaucoup plus dispersés (autonomie 16 % comme critère numéro 1, productivité 14 %...).

Les personnes interrogées ont souvent manifesté un double enjeu de la formation, qui se présente ainsi de deux natures, soit :

- Des formations qui ont pour objectif d'adapter le poste de travail de l'individu et,
- Des formations qui visent le développement des compétences.

Les premières, dans l'esprit des personnes interrogées, sont clairement associées au plan de formation annuel, aux formations obligatoires pour tous les employés. Le second type de formations est davantage axé sur le développement personnel. Elles sont ainsi liées à une perspective de promotion, à une demande de DIF ou de CIF, les répondants à notre enquête ayant manifesté avoir recours à 58 % aux entretiens individuels pour évaluer ces besoins.

Dans la majorité des cas, les responsables d'entreprise ont mis en avant des formations le plus souvent collectives et sur site. Avec comme argument des raisons pratiques : les formations collectives sur site évitent le déplacement de toute l'équipe et les employés les moins qualifiés sont regroupés pour bénéficier des formations de base. Ces formations intra-entreprises ont des avantages bien compris par les acteurs. Leur prix est forfaitaire. Elles sont ciblées et personnalisées car les participants ont souvent des niveaux plutôt homogènes⁶⁰.

⁶⁰Roux C., Human Blog, « Qu'est-ce qu'une formation inter-entreprise ? Une formation intra-entreprise ? <http://blog.humancoders.com/qu-est-ce-qu-une-formation-inter-entreprise-une-formationintraentreprise-367/>, 12 avril 2013.

Les thématiques de formation sont celles de respect des règles d'hygiène pour le secteur de la restauration collective ou de sécurité pour celles de la grande distribution par exemple. L'objectif de ces formations est l'application immédiate des savoirs, les compétences qui sont acquises doivent être des compétences transférables.

La formation individuelle n'est pas privilégiée par les entreprises puisqu'elle mobilise du temps, en particulier pour ces employés peu qualifiés. Les formations individuelles les plus mentionnées par les responsables formation et par les gérants, pour ces employés peu qualifiés, sont celles appelées « socle ».

Ce sont les formations de lutte contre l'illettrisme, d'apprentissage du français, les structures y ont parfois recours, mais ces formations sont jugées très contraignantes, car coûteuses en temps. Elles s'inscrivent sur de longues périodes et nécessitent certains montages financiers complexes (des partenariats institutionnels pour l'obtention de financements), ce qui freine les entreprises dans la mise en place de ces formations, bien qu'elles en soient globalement satisfaites et qu'elles se mobilisent parfois pour les mettre en place. Une des Responsables formation du secteur de la grande distribution témoignait de la mise en place de ces formations socle et des enjeux que cela recouvrait :

« On s'est battus pour obtenir un financement pour ces formations, dans le cadre de la FSPP et du RCCSP, on avait à ce moment un potentiel de 230 collaborateurs pour suivre les compétences de base, 180 ont suivi la formation. On a communiqué auprès de tous les métiers et malgré une forte représentativité des métiers peu qualifiés, il y a eu la présence de chefs d'équipe, de commerciaux... »⁶¹.

La formation collective peut permettre de créer un esprit d'équipe qui est recherché :

« Il y a eu une énorme cohésion dans les groupes qui a perduré par la suite, dans les couloirs l'ambiance était très bonne. Ils ont découvert comment les autres services travaillaient, il y a eu un phénomène de "vis ma vie". Les formateurs se sont amusés à échanger les rôles. Cela a fait tomber des barrières entre groupes »⁶² témoigne une responsable.

Les formations sont aussi collectives car de l'aveu de certains responsables, les moins qualifiés ne sont pas toujours les premiers visés par les formations :

⁶¹ Entretien n°3

⁶² Entretien n°3

« En termes de stratégie, ce n'est pas la population sur laquelle on a le plus d'attention [...] notre véritable problématique [en matière de promotion et de formation] ce sont les cuisiniers, les plus qualifiés... »⁶³.

Les problématiques de financement se posent de manière importante actuellement, d'autant plus pour ces employés les moins qualifiés, ce qui inquiète les structures, c'est du moins ce qui nous a été rapporté à plusieurs reprises. L'individualisation des formations n'étant pas à l'ordre du jour si les financements se réduisent :

« Ce qui est dommage c'est que les financements baissent [...] maintenant il n'y a plus rien. On a juste une formation pas très sûre et faiblement financée, qui est la lutte contre l'illettrisme cependant, seulement 5 personnes sont éligibles sur 2 800 salariés [...] jusqu'à l'an dernier les collaborateurs avaient un catalogue DIF qui n'avait rien à voir avec le plan, c'était plus axé sur le développement personnel, on avait 3000 à 3500 demandes par an, depuis cette année, il y a une chute des financements au niveau de la branche, de plus de 30€, on est passé à 9€15 de l'heure... »⁶⁴.

Le DIF peu mobilisé par (et pour) ces populations salariées

Le DIF est l'une modalité d'accès à la formation pour les salariés, à leur initiative et avec l'accord de leur employeur. Il permet d'entreprendre des actions de formation de :

- Promotion,
- Acquisition, entretien ou perfectionnement des connaissances,
- Actions de qualification - certification : qualification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles, qualification reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche, qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle,
- Valider des acquis de l'expérience, bilan de compétences⁶⁵.

⁶³ Entretien n°14

⁶⁴ Entretien n°11

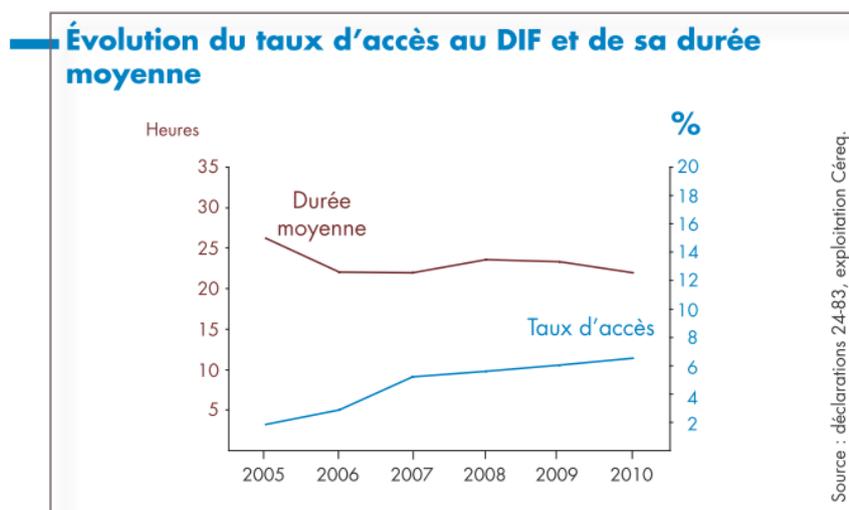
⁶⁵ Cegos, « DIF : mode d'emploi (Le Droit Individuel à la Formation) », <http://www.cegos.fr/actualites/dossiers-thematiques/dif/entreprise/Pages/dif-mode-emploi.aspx>, consulté le 20 juin 2014.

Le DIF est à destination de deux populations :

- Les salariés en CDI ayant au moins un an d'ancienneté dans l'entreprise,
- Les salariés en CDD, ce droit est calculé au *pro rata temporis* à condition d'avoir travaillé au minimum 4 mois, consécutifs ou non, en CDD, au cours de ces 12 derniers mois. La condition d'ancienneté ne doit pas nécessairement être réunie dans la même entreprise.

Ce droit crée en 2004 permet aux salariés de bénéficier de 20 heures de formation par an, cumulables sur 6 ans. Là où il est pratiqué ce droit tend à favoriser l'accès à la formation des salariés qui jusque-là en étaient le plus éloignés, à savoir ceux des petites entreprises et ceux qui occupent les postes les moins qualifiés⁶⁶.

Néanmoins, les demandes de DIF sont peu utilisées par les acteurs, le taux d'accès n'est que de 6,5% selon une étude du CEREQ⁶⁷, ce qui atteste de peu de succès de la formation. Les manquements mis en évidence, sont le manque d'information et d'accompagnement des salariés. L'existence d'un droit individuel ne suffit pas à en susciter l'usage. C'était une innovation de la réforme de 2003 et de 2004, on peut constater dans ce graphique une grande stabilité de l'accès à ce droit mais à un très faible taux, symptomatique d'un dispositif peu usité.



Un déficit d'information responsable de son peu d'utilisation

Dans le cadre de notre enquête si les formations individuelles sont peu mobilisées et mises en place, c'est en partie à cause de stratégies des employeurs, mais aussi en

⁶⁶Marion-Vernoux I. et alii, Céreq, « Le DIF un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue », <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Le-DIF-un-outil-pour-reduire-les-inegalites-d-acces-a-la-formation-continue>, 2008.

⁶⁷Descamps R., « Le DIF, la maturité modeste », Bref du Céreq, n° 299-2 mai 2012.

raison de la population visée par les formations. Les employés peu qualifiés sont peu enclins à demander des formations ou à formuler une demande de DIF :

« Les plongeurs sont intégrés mais ce n'est pas la population la plus demandeuse de formation, ils viennent faire leur travail, ils ne cherchent pas à avoir une carrière, les gens viennent pour gagner de l'argent... nourrir leur famille, c'est difficile de proposer quelque chose qui ne parle pas aux gens »⁶⁸.

Cette méconnaissance de la formation est liée à une méconnaissance des bénéficiaires comme révélé par la Gestionnaire en ressources humaines ci-dessus, mais aussi car les dispositifs sont méconnus des individus, « On a eu des demandes de DIF mais elles sont rares. Les gens méconnaissent le dispositif, ils n'identifient pas les bénéficiaires »⁶⁹, les demandes sont aussi jugées maladroites et nécessitent un accompagnement important des structures :

« J'ai dû refuser beaucoup de demandes de DIF car, soit les salariés ne savaient pas quoi demander, (il n'y avait pas d'entretien au préalable, donc c'était n'importe quoi) [...] quelqu'un avait voulu une formation sur le Pack office, le pauvre n'avait jamais utilisé un ordinateur, il aurait fallu une initiation à la bureautique en amont... »⁷⁰.

Ce déficit de recours au DIF n'est pas ressorti de manière si importante au cours de l'enquête en ligne, les acteurs ont à 42%, énoncé la prise en compte des demandes dans le cadre du DIF pour l'élaboration des formations. C'est l'une des démarches qu'ils ont mis en avant, ce qui infléchit légèrement le constat énoncé.

Un accès à la formation peu facilité... par des contraintes de mobilité...

La mobilité est importante en matière d'individualisation de la formation, cette population n'étant pas mobile, c'est une contrainte que les responsables formation prennent en compte et qui limite les possibilités de formation pour ces employés, en témoigne une responsable formation dans la Région Ile-de-France :

« Je fais passer un questionnaire auprès des employés pour connaître leurs projets et envies en matière de formation, la première question que je pose, c'est de savoir s'ils sont prêts à aller sur Paris pour suivre une formation, le transport est pris en charge mais Paris, c'est la capitale, c'est compliqué pour eux, beaucoup me répondent non, cela limite alors les perspectives en matière de formation »⁷¹.

... et de temps.

⁶⁸ Entretien n°14

⁶⁹ Entretien n°12

⁷⁰ Entretien n°3

⁷¹ Entretien n°11

Les formations socles sont, comme nous l'avons référé, coûteuses en temps, ce qui contraint le recours au DIF et aux heures dont peuvent bénéficier les employés peu qualifiés,

« Le DIF est plafonné, on complétait alors sur le plan pour aller au bout des formations, le souci c'est qu'il faut un trop grand nombre d'heures pour la lutte contre l'illettrisme... on n'a donc pas pu aller vers ces formations. Les parcours dont ont besoin les bénéficiaires potentiels sont plus proches de 300 heures que de 150 heures, nous sommes aussi inquiets pour le CPF... »⁷².

En résumé, l'individualisation de la formation connaît deux freins principaux :

- Les structures qui ne priorisent pas cet enjeu et,
- Le manque d'investissement des employés peu qualifiés dans leur propre formation et dans la gestion de leurs compétences.

⁷² Entretien n°11

Chapitre III : Les compétences clés en question

I L'absence d'évocation, sur le terrain, de la notion de compétence clé

Au regard des données recueillies, la notion de compétence clé n'est quasiment pas évoquée par nos interlocuteurs, même par ceux qui, *a priori*, ont une réflexion sur ce sujet. Ce constat montre clairement la faiblesse de cette notion d'un point de vue pragmatique, y compris lorsqu'il existe des référentiels susceptibles d'être investis mais qui semblent perçus comme peu opérationnels et donc très largement ignorés. Le décalage entre des branches professionnelles qui s'en sont emparées et des acteurs de terrain qui doivent les mettre en œuvre est à ce titre particulièrement éclairant.

Les acteurs interrogés ont des pratiques sur les différents plans investigués (recrutement, pérennisation, promotion, formation) qui manifestement s'appuient sur d'autres éléments les dispensant de faire directement référence aux compétences clés.

Ainsi, par exemple, concernant le recrutement, on a vu l'importance donnée à l'expérience (première réponse pour 63 % des répondants à l'enquête internet), c'est-à-dire à des compétences acquises mais qu'on n'a pas besoin de préciser. La similitude, réelle ou supposée, entre la situation de travail antérieure et la situation présente suffisant à donner une garantie à l'employeur que la personne a construit ces compétences. On remarque d'ailleurs, à propos des outils utilisés en recrutement, que la vérification de ces compétences à travers des tests reste assez faible. L'entretien, fortement mis en avant (60% des réponses dans l'enquête internet) semble être suffisant pour appréhender empiriquement (relativement peu de réponses font état de grilles de questions, de mises en situation ou de tests).

Concernant la formation, on a vu que l'adaptation au poste de travail représente une part importante, voire exclusive, de la formation et l'on constate que lorsqu'il s'agit d'une véritable formation, elle est essentiellement directement orientée vers les tâches à réaliser (cf. le cas de la formation informatique pour un cuisinier, afin qu'il puisse passer ses commandes sur internet) ou orientée vers le personnel d'origine étrangère. On constate également que la gestion de proximité, dans les petites entreprises, conduit à faire référence à une bonne connaissance des compétences des salariés mais avec une grande difficulté à les expliciter, comme si elles étaient appréhendées de façon intuitive et globale.

L'importance du rapport à autrui et du rapport à soi

Par ailleurs, les données recueillies mettent en évidence la place importante qu'occupent, sur les différentes dimensions investiguées (recrutement, formation, promotion, pérennisation des emplois) des éléments tels que : l'intégration dans une équipe, la présentation physique, la ponctualité, l'hygiène et la sécurité, c'est-à-dire des éléments qui renvoient au rapport à autrui direct (intégration dans une équipe) ou via des normes sociales (présentation physique, ponctualité, hygiène, sécurité). Ceci

souligne bien l'attention portée par nos interlocuteurs à ce qu'on pourrait considérer comme des compétences sociales clés mais qu'ils n'évoquent pas en tant que telles. De la même manière, ils font référence à des valeurs éthiques, l'esprit critique ou encore à l'envie de chercher à comprendre, la motivation, c'est-à-dire à des compétences liées à la gestion de sa propre personne mais qui, une fois de plus, ne sont pas formulées dans ces termes et restent appréhendées de façon globale et intuitive.

Portée de la notion de compétence clé

Autrement dit, tout semble se passer comme si, pour nos interlocuteurs, les compétences clés n'ont pas besoin d'être explicitées pour elles-mêmes, voire pour envisager leur développement.

Elles sont tout simplement là avec l'expérience et donc mobilisables ici et maintenant, éventuellement à ajuster si nécessaire grâce à une adaptation au poste de travail ou un tutorat spécifique, les grandes entreprises, elles-mêmes ignorant ce que sont les compétences fines détenues par les salariés occupant les postes les moins qualifiés.

Le terrain ne fait donc que confirmer les difficultés dont on a fait état dans la revue de question (cf. rapport technique de la mission 2) : difficile à définir (elle renvoie, aussi bien à un niveau minimal à atteindre, à des compétences de base pour en construire d'autres, à des compétences transversales qu'on mobilise dans de très nombreuses situations) comme à expliciter en termes de contenu (cf. les difficultés à établir des référentiels au-delà de listes très hétéroclites), la notion de compétence clé s'avère également difficile à opérationnaliser dans les pratiques de recrutement, de formation, de promotion ou de pérennisation des emplois. Il nous reste maintenant à avancer quelques éléments explicatifs d'un tel état de fait.

Comment expliquer l'infortune de la notion de compétence clé ?

Si l'on cherche à comprendre toutes les difficultés théoriques et pratiques que rencontre la notion de compétence clé, on peut avancer quelques éléments d'explication.

Il s'agit, tout d'abord d'une notion qui porte la marque du sens commun à travers la notion de compétence. Tout le monde, en effet, utilise ce terme sans difficulté et surtout en lui attribuant un sens qui semble évident et partagé par tous. L'expérience montre qu'il n'en est rien et le nombre de définitions pour en préciser le sens et la diversité des conceptions sous-jacentes dont fait état la littérature sont là pour nous le rappeler. Pourtant, comme c'est le cas pour bon nombre de concepts issus du sens commun, abordé de manière intuitive et globale, ils ne semblent pas poser de problème particulier mais ils se révèlent particulièrement ardues à définir scientifiquement ou à opérationnaliser concrètement.

De façon plus spécifique, les compétences clés sont posées en termes très généraux (cf. par exemple les éléments définissant le socle commun de connaissances et de compétences ou, encore, la trilogie du lire, écrire et compter avancée comme compétences de base). De ce fait, elles n'ont aucune valeur

opérationnelle tant qu'on ne définit pas avec suffisamment de précision quels sont les attendus au regard d'une classe de tâches et de situations, elles-mêmes explicitées très précisément. Ainsi, par exemple, la compétence « lire » n'a pas grande signification tant qu'on ne précise pas quel type de textes et dans quel type de situations : lire le menu au restaurant n'a pas grand-chose à voir avec lire le mode d'emploi d'une machine à café, la notice de montage d'un meuble en kit et encore moins avec lire un extrait de l'Emile de Rousseau en public !

Quant à la compétence clé « lire », elle ne peut correspondre qu'à la formulation d'un attendu précis, en termes de performance et/ou de stratégie dans l'une ou l'autre de ces situations. On peut même noter que la dernière situation ne relève certainement pas d'une compétence qu'on pourrait qualifier de compétence clé bien que relevant de la compétence « lire » ! A l'inverse, plus la précision est grande dans la définition de la classe de tâches et de situations et plus on risque de s'éloigner d'une compétence clé, envisagée comme mobilisable dans de très nombreuses circonstances ou comme socle indispensable à la construction d'autres compétences.

Dès lors, on comprend que sur le terrain une définition large ne présente pas beaucoup d'intérêt au regard de la spécificité des tâches à traiter, y compris lorsqu'il s'agit de personnels polyvalents. A l'inverse, il n'y a pas d'intérêt à évoquer la notion de compétences clés si on définit des compétences liées très spécifiquement à une classe restreinte de tâches. Il n'est donc pas étonnant de ne pas voir apparaître cette notion dans la description des pratiques d'entreprises relatives au recrutement, à la formation, à la promotion et à la pérennisation des emplois.

Que faire alors de la notion de compétence clé ?

Les remarques précédentes peuvent laisser penser que la notion de compétence clé est une impasse à la fois théorique et pratique. Il semble, cependant qu'elle est loin d'être dénuée d'intérêt dès lors qu'on ne s'éloigne pas de l'objectif poursuivi par les politiques éducatives qui l'ont promue. En effet, poser l'objectif de voir l'ensemble de la population dotée des compétences suffisantes pour faire face aux situations que rencontre nécessairement un citoyen ordinaire dans l'état de développement des sociétés actuelles n'a certainement pas à être remis en cause. Le lien avec le compte personnel de formation peut être ici intéressant.

En revanche, un certain nombre d'éléments mériteraient d'être pris en compte pour éviter les difficultés rencontrées.

En premier lieu, il semblerait nécessaire de bien distinguer ce qui est de l'ordre des compétences et ce qui relève des tâches et des situations qu'elles permettent de traiter. De ce point de vue et pour reprendre l'exemple précédemment évoqué, il est clair que les tâches et situations de lecture sont suffisamment banales et courantes pour être considérées, depuis longtemps déjà (cf. la trilogie : lire, écrire, compter), comme devant être traitées par tous. On repère ainsi ce qu'on pourrait appeler un « domaine de compétences » ou un « domaine de formation »⁷³, à nécessairement

⁷³ On peut souligner que le projet de socle commun de connaissances et de culture du 8 juin 2014, opte pour ce terme et définit ainsi cinq domaines de formation (le premier incluant la lecture dont il est

travailler pour amener chacun à construire, dans ce domaine, des compétences lui permettant de traiter au moins certaines de ces tâches, dans les situations qui leur sont attachées.

En second lieu, il serait important de prendre en considération le fait que ces compétences, construites en formation (ou de façon autonome), dans le domaine de formation concerné, ont avantage à être définies, non pas en termes de connaissances, capacités et attitudes mais bien comme une organisation de l'activité pour une classe de situations ; les compétences clés correspondant alors à celles qui permettent de traiter une ou plusieurs sous-classes du domaine de formation considéré et, éventuellement, susceptibles de permettre le traitement d'autres sous-classes de tâches plus difficiles, à la faveur d'une réorganisation plus ou moins importante des compétences construites.

En troisième lieu, il serait également important de tenir compte du fait que ces compétences se déploient sur trois plans distincts : le rapport aux tâches, le rapport à autrui et le rapport à soi. C'est d'ailleurs, comme on l'a précédemment souligné, ce que mettent en avant nos interlocuteurs à travers les critères qu'ils avancent, notamment en termes de recrutement. Il convient, cependant, de souligner que cette triple orientation de l'activité vaut pour chaque compétence qui devrait donc être systématiquement considérée sous chacun de ces trois angles. Il ne s'agit pas, en effet de trois types de compétences juxtaposées mais bien de trois orientations nécessairement impliquées conjointement au sein même de chaque compétence.

II Quelques implications

Envisager ainsi les compétences clés conduirait donc à mettre l'accent d'une part, sur la nature des tâches et des situations à traiter et, d'autre part, sur les caractéristiques des compétences permettant ou non de traiter tel ou tel type de tâche dans tel ou tel type de situation. Essayons de voir, maintenant, quelles sont les principales implications de cette approche des compétences clés au regard des quatre champs d'investigation de notre étude (recrutement formation, promotion et pérennisation des emplois).

1. Implications en matière de recrutement

Concernant le recrutement, il s'agirait moins d'analyser de façon fine les compétences des candidats à un emploi que de vérifier que les classes de situations qu'ils ont déjà été amenés à traiter (soit en formation, soit dans le cadre d'autres activités professionnelles ou personnelles) correspondent bien à celles qu'ils auront à traiter ou bien qu'elles peuvent aisément intégrer ces dernières. Les pratiques que nous avons observées, privilégiant l'expérience et l'adaptation au poste de travail, semblent, de ce point de vue, parfaitement s'inscrire dans cette optique. On pourrait, néanmoins concevoir une amélioration de ces pratiques en optimisant d'une part, la description des postes de travail (soit une analyse du travail avec description fine des

question ici) : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; l'observation et la compréhension du monde ; les représentations du monde et l'activité humaine.

tâches à accomplir et des situations normales ou dégradées dans lesquelles elles se présentent ou peuvent se présenter) et, d'autre part, la description des points sur lesquels il faut se focaliser pour procéder à une analyse pertinente des analogies entre celles qui sont familières à la personne, via son expérience, et celles qu'elle va rencontrer dans son nouvel emploi.

Ainsi, par exemple, pourrait-on imaginer l'élaboration de grilles d'entretien de recrutement visant à faire, systématiquement, expliciter au candidat quels sont les liens qu'il est capable d'établir entre les tâches et situations dont il a l'expérience et celles qu'il pourrait être amené à réaliser dans son nouvel emploi. Dans une telle logique et pour affiner l'évaluation des compétences évoquées, la grille utilisée pourrait également prévoir, par exemple, un questionnement sur les éléments pertinents de la situation et de la tâche auxquels il faut prêter attention (d'un point de vue théorique : les invariants opératoires de type « concept-en-acte ») pour réussir à obtenir le résultat attendu.

2. Implications en matière de formation,

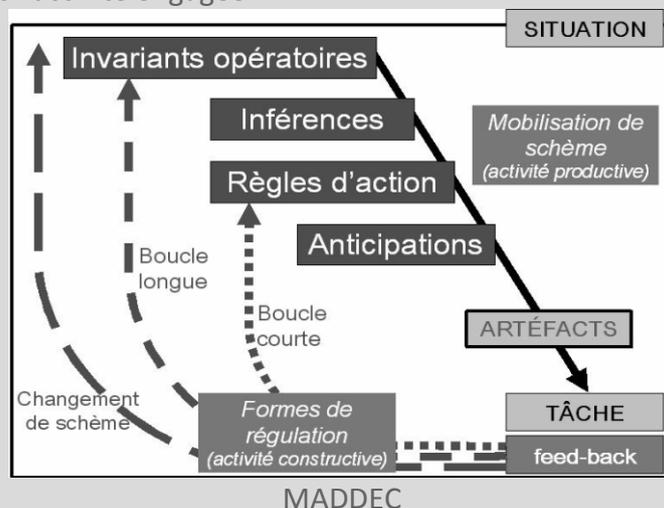
Concernant la formation, il s'agirait de disposer d'un ensemble de tâches et de situations permettant à chaque personne d'étendre progressivement les classes qu'elle est capable de traiter jusqu'à celles que l'on vise en référence à la notion de compétence clé. Ici, deux principales remarques s'imposent.

Tout d'abord, pour souligner l'importance de la progressivité, bien connue des pédagogues, permettant de solliciter le formé dans sa « zone de développement proximal »⁷⁴, c'est-à-dire en lui proposant des tâches qu'il n'est pas capable de traiter seul mais qu'il peut traiter avec l'aide d'autrui, dans une certaine limite. Ainsi, est-il conduit à réorganiser sa compétence (cf. les boucles de régulations du modèle MADDEC et, de façon plus large, le modèle MADIC proposé par Coulet, 2011) et, ce faisant, de parvenir, seul cette fois, à traiter cette nouvelle tâche et donc, d'étendre la classe de tâches qu'il parvient à traiter.

⁷⁴ On doit ce concept de « zone proximale de développement » à Vygotski (cf. par exemple, Vygotski, 1934) qui la définit comme la distance entre ce que le sujet peut réaliser tout seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'autrui.

MADDEC⁷⁵ est un modèle de la compétence, élaboré en référence à la définition analytique du schème proposée par Vergnaud (1990)⁷⁶. Il considère (cf. Samurçay & Rabardel, 2004) que toute compétence est à la fois, « productive » car génératrice d'un résultat (mobilisation d'un schème pour une tâche donnée, dans une situation déterminée) et « constructive » car génératrice d'une expérience relative à l'activité engagée. Nous considérons alors (Coulet, 2011) que cette construction s'opère *via* trois boucles de régulation :

- des régulations en boucle courte, focalisées sur le « réussir » (Piaget, 1974), visant la mobilisation de règles d'action vicariantes⁷⁷ ;
- des régulations en boucle longue, focalisées sur le « comprendre » (Piaget, 1974), visant des changements au niveau des conceptualisations (invariants opératoires, chez Vergnaud) associées à l'activité engagée ;
- des régulations de type changement de schème, renvoyant à ce que Piaget évoque en termes de différenciation et intégration, c'est-à-dire à la réorganisation de différents schèmes en lien avec l'activité engagée.



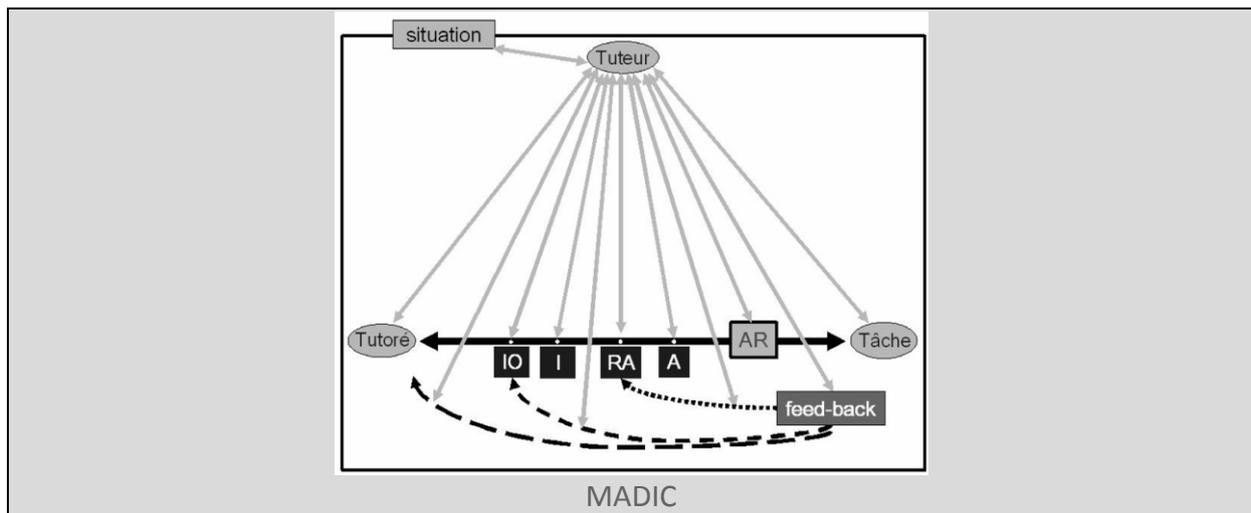
MADIC⁷⁸ précise quelle est la palette d'actions envisageables (représentées, ci-dessous, par les flèches ascendantes, pour les prises d'informations et par les flèches descendantes, pour les actions directes ou indirectes) qu'un tuteur peut mobiliser lorsqu'il guide la construction de compétences à travers ses différentes composantes (IO, pour Invariants Opératoires ; I, pour Inférences ; RA, pour Règles d'Action ; A, pour Anticipations), ses boucles de régulation et les éléments associés (situation, tâche, artéfacts utilisés pour traiter la tâche (AR), feed-back).

⁷⁵ MADDEC pour : Modèle d'Analyse Dynamique pour Décrire et Evaluer les Compétences.

⁷⁶ Un schème, en tant qu'organisation invariante de l'activité, comporte quatre composantes : des anticipations (ou attentes quant au résultat de l'activité engagée) ; des règles d'action (permettant de produire le résultat anticipé) ; des inférences (permettant le choix de telle(s) ou telle(s) règle(s) d'action en fonction des circonstances) ; des invariants opératoires (d'une part, ce qui est tenu pour vrai : connaissances, valeurs, croyances, etc. ou théorèmes-en-acte chez Vergnaud ; d'autre part, ce qui est tenu pour pertinent : tout ce qui est focalisé pour optimiser la réalisation de l'activité ou concepts-en-acte chez Vergnaud).

⁷⁷ C'est-à-dire des règles d'action équivalentes au regard du but à atteindre mais différentes quant à la manière de le faire.

⁷⁸ MADIC, pour Modèle d'Aide au Développement Individuel des Compétences.



Par ailleurs, cette extension des classes de tâches et de situations que l'on parvient à traiter progressivement suppose une évolution du niveau de compétence dont les caractéristiques, à chaque niveau, sont particulièrement utiles à repérer et, notamment les conceptualisations (les invariants opératoires dans MADDEC). Ce sont, en effet, ces conceptualisations (non limitées aux connaissances) qui devraient constituer les points de repère pour induire et évaluer la progression des personnes vers le niveau de compétence visé, y compris au-delà des compétences clés. Là encore, les pratiques de tutorat ou d'adaptation au poste de travail, telles qu'elles apparaissent dans notre étude semblent aller dans ce sens même si elles reposent plus sur une approche pragmatique que sur une référence à un modèle théorique du type de celui que l'on avance ici, lequel leur permettrait sans doute de gagner en efficacité grâce à une appréhension plus systématique de l'ensemble des dimensions à prendre en considération.

Ainsi, par exemple, pourrait-on imaginer des pratiques de tutorat dont l'objectif serait de favoriser les régulations de l'activité susceptibles de faire évoluer les conceptualisations liées à la tâche (régulations en boucle longue, selon MADDEC) en interrogeant systématiquement le tuteur sur les raisons qui, d'une part le poussent à agir comme il le fait et qui, d'autre part, sont susceptibles d'expliquer les écarts constatés entre le résultat anticipé et celui qui a été effectivement obtenu. Dans d'autres circonstances, le tuteur pourrait amener le tuteur à accroître le nombre de façons de réaliser la tâche qu'il a à disposition (ses règles d'action vicariantes, selon MADDEC) afin d'être plus à même de s'adapter à des variations des conditions de réalisation de la tâche.

3. Implications en matière de promotion

A ce niveau, il s'agirait de mettre l'accent sur l'extension des classes de tâches et de situations que la personne peut traiter pour lui permettre, tout d'abord d'en prendre conscience et, ensuite, d'envisager d'autres fonctions ou d'autres emplois. L'aspect « prise de conscience » renvoie évidemment au plan « orientation vers soi » de toute compétence mais qui, souvent, reste implicite. Comme le montre notre étude, la démarche des petites structures qui offrent une certaine polyvalence à leurs employés peu qualifiés va évidemment dans le sens de cette prise de conscience. La responsabilisation des employés par les grosses structures, à travers la description centralisée des compétences, peut également être lue comme allant dans ce sens.

Toutefois, une fois encore, l'empirisme de ces pratiques gagneraient à être éclairé par la théorie, notamment pour explicitement prendre en compte ce volet « orientation vers soi », si important dans le développement des compétences et, par conséquent en matière de promotion.

Ainsi, par exemple, pourrait-on imaginer s'appuyer sur MADDEC pour, à la fois, construire des référentiels de compétences (Coulet, 2013b) et des portfolios en vue de les mettre en regard, par exemple lors de l'entretien annuel. Dans une telle démarche d'explicitation par la personne elle-même de ce que sont ses compétences on favorise indiscutablement une première forme de prise de conscience qui s'enrichit encore lorsque ces compétences sont confrontées à tel ou tel référentiel de compétences correspondant à tel ou tel poste de travail ou même à tel ou tel métier.

4. Implications en matière de pérennisation des emplois

Concernant la pérennisation des emplois qui, pragmatiquement, renvoie à des employés qui donnent satisfaction, c'est-à-dire à ceux dont les compétences sont évaluées positivement. Il s'agirait donc de disposer des critères pertinents pour le faire sur les trois plans sur lesquels se déploient les compétences (relation aux tâches, relation à autrui et relation à soi). Une fois encore, nos interlocuteurs semblent aller dans ce sens lorsqu'ils avancent, de façon à peu près équivalente, les quatre éléments suivants (cf. tableau p. 52) : qualités jugées essentielles en entreprise (la ponctualité, la motivation.) ; faculté d'intégration dans l'équipe ; capacité à évoluer ; expérience dans le domaine. Les deux premiers renvoient plutôt au versant « orientation vers autrui » des compétences, le troisième au versant « orientation vers soi » et le quatrième au versant « orientation vers la tâche ». Bien entendu, ces pratiques, essentiellement empiriques gagneraient certainement beaucoup à être étayées théoriquement et, de ce fait, mises en œuvre de manière systématique et optimisées. Là encore, l'utilisation conjointe de référentiels de compétences et de portfolios fondés sur MADDEC serait particulièrement adaptée.

4. Conclusion

Au terme de cette étude, il apparaît clairement que la notion de compétence clé ne va pas sans poser de problème, tant d'un point de vue théorique que sur le plan de son opérationnalisation dans les entreprises.

La multiplicité de ses définitions et des conceptions sous-jacentes à ces définitions en fait, sur le plan théorique, un concept particulièrement flou au même titre que celui de compétence auquel il est consubstantiellement lié. Parfois présenté comme désignant des compétences largement utilisées dans de très nombreuses activités, il est assimilé au concept de compétences transversales. Parfois envisagé comme un niveau minimum de compétences à détenir, il renvoie plutôt à la notion de standard, dont la longue histoire dans le monde anglo-saxon l'a sans aucun doute profondément inspiré. Parfois, encore, on insiste sur le potentiel qu'il permettrait de repérer dans le développement de compétences plus sophistiquées. Il est alors assimilé à la notion de compétences de base sur lesquelles on s'appuie pour aller plus loin.

D'autre part, ses multiples tentatives d'opérationnalisation, notamment à travers l'élaboration de référentiels n'ont pas permis, d'un point de vue pratique, de lui donner plus de clarté. L'hétérogénéité des contenus qui y sont avancés montre, là encore, une très grande difficulté d'opérationnalisation. Le nouveau référentiel Socle commun de connaissances et de compétences professionnelles (S3CP) adopté par les partenaires sociaux en mai dernier ne vient pas clarifier ce paysage déjà touffu. Même les productions qui semblent les plus abouties (cf. par exemple les productions de l'OCDE ou, en France, celles de l'ANLCI) sont loin de s'avérer facilement utilisables.

Par ailleurs, on remarque également beaucoup de difficultés à positionner les notions de compétence et de compétence clé au regard des savoirs ou des connaissances. Tantôt les connaissances (ou les savoirs⁷⁹) sont considérés comme faisant partie intégrante des compétences ; tantôt ils sont considérés indépendamment comme le laisse penser la formulation retenue pour désigner, en France, le « socle commun de connaissances et de compétences ».

Au total, on a de bonnes raisons de penser que ce cumul de difficultés n'est pas étranger au fait que les pratiques de terrain s'inscrivent, en grande partie, hors de toute référence explicite à la notion de compétence clé. C'est, au moins ce que montre, en premier lieu, cette étude car, en dépit des efforts d'un certain nombre

⁷⁹ Les termes de connaissance et de savoir sont souvent considérés comme synonymes alors qu'il nous semble plus pertinent de les distinguer pour bien marquer, d'une part, le caractère individuel des connaissances et, d'autre part, le fait que les savoirs relèvent plutôt d'un consensus social.

d'acteurs pour induire une utilisation plus significative de cette notion, elle reste très largement dans l'ombre lorsqu'on interroge les entreprises sur leurs pratiques en matière de recrutement, de formation, de promotion et de pérennisation des emplois.

Néanmoins, nos investigations sont loin de se limiter à dresser ce constat, *a priori* négatif. En effet, l'analyse des réponses de nos interlocuteurs met en évidence des pratiques qui, bien que largement de nature empirique, s'avèrent, de fait, assez judicieuses à la fois, pour éviter les difficultés mentionnées précédemment et pour répondre aux contraintes qu'elles rencontrent.

Ainsi, avons-nous constaté qu'en dépit d'une absence de référence explicite aux notions de compétence et de compétence clé, ces pratiques peuvent être interprétées positivement dans le cadre d'une définition de la compétence en termes d'organisation de l'activité pour une classe de situations (Coulet, 2011). Cette entrée par les situations et les tâches qui leur sont attachées permet, effectivement, d'aborder les compétences de façon implicite à travers, par exemple, l'expérience. Les entreprises considèrent alors qu'avoir su traiter un certain nombre de situations professionnelles ou personnelles a permis à la personne de construire les compétences requises *a priori*, pour ces situations et pour toute situation similaire (ou appartenant à la même classe).

Dans cette logique, les compétences (dont les compétences clés) n'ont donc pas besoin d'être explicitées en tant que telles puisqu'une appréciation globale de l'expérience suffit à en inférer la présence. De plus, elles peuvent être ajustées par des interventions de type adaptation au poste ou tutorat pour étendre ces classes de situations à d'autres qu'elles peuvent intégrer. En d'autres termes, l'expérience des tâches et des situations relatives à une classe donnée constitue le premier critère, susceptible de déboucher sur une formation contextuelle et pris en compte en matière de promotion et de pérennisation des emplois.

Toutefois et en dépit de son importance, ce critère n'est pas le seul à être avancé par nos interlocuteurs dans l'appréhension des compétences des personnes peu qualifiées qu'ils emploient. Ils mentionnent effectivement d'autres critères tels que : ponctualité, motivation, faculté d'intégration à l'équipe, potentiel de la personne, que nous avons interprétés comme relevant du rapport à autrui et du rapport à soi. Autrement dit, nos données montrent que, sur le terrain, on ne considère pas la compétence uniquement en termes de rapport aux tâches et situations mais, également, en termes de rapport à autrui et de rapport à soi, même si cela n'est pas clairement exprimé dans ces termes.

Au regard de l'ensemble de ces constats, les quelques préconisations que nous avons formulées au chapitre III s'inscrivent dans une logique selon laquelle, plutôt que de chercher à induire l'utilisation de la notion de compétence clé, sur le terrain des entreprises et des acteurs de la formation avec toutes les difficultés que nous avons repérées, il serait sans doute préférable :

- de prendre la mesure de la valeur certaine des pratiques engagées sur le terrain, à partir d'un modèle alternatif de la compétence et des compétences

clés (privilégiant les classes de situations et les trois volets de la compétence comme rapport aux tâches, rapport à autrui et rapport à soi) ;

- d'accompagner ces pratiques pour les systématiser et les optimiser, à partir de cette approche de la compétence et des compétences clés, tout en caractérisant les compétences, aux différents niveaux par lesquels passe leur construction, en deçà et au-delà d'un requis : les compétences clés.

Pour conclure, et si nous avons ci-dessus voulu sortir par le haut en proposant de tenir compte des situations de terrain dans l'approche des compétences, le compte personnel de formation (CPF) sera mobilisable par les personnes pour acquérir ces compétences clés. Les formations éligibles au CPF sont en effet le socle de connaissances et de compétences⁸⁰, l'accompagnement à la VAE et les formations définies par des listes établies par les partenaires sociaux – avec pour l'utilisateur l'accès à une liste de formation unique selon son statut salarié ou demandeur d'emploi. Pour les compétences clés, ce renvoi à un socle de connaissances et de compétences dont nous avons montré la logique binaire détenue / non détenue ne laisse pas bien augurer d'un re-questionnement et d'une ré-articulation de la notion de compétences sur ses trois volets, rapport aux tâches, rapport à autrui et rapport à soi.

⁸⁰ D'où la définition du Socle commun de connaissances et de compétences professionnelles S3CP.

5. Bibliographie

Articles et productions

AttanéCh, AFPA, E-Lettter de Débat formation, « Etude Afpa/Opinion Way : 97% des dirigeants jugent la FP importante pour le développement de leur entreprise », <http://www.debatformation.fr/tendance-formation/etude-afpaopinionway-97-des-dirigeants-jugent-la-fp-importante-pour-le-developpement-de-leur-entreprise>, consulté le 19 juin 2014

ANLCI, Le référentiel des compétences clés en situation professionnelle (diaporama), http://www.anlci.gouv.fr/content/download/892/22985/version/2/file/presentation_du_referentiel_CCSP.ppt

Balas S, « Kinésithérapeute, un métier de référence ». Nouvelle revue de psychosociologie, n°12, 2011/2, pp. 223-238

Cegos, « DIF : mode d'emploi (Le Droit Individuel à la Formation) », <http://www.cegos.fr/actualites/dossiers-thematiques/dif/entreprise/Pages/dif-mode-emploi.aspx>, consulté le 20 juin 2014.

Cahour B. (2006), « Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique », Le Travail Humain, 69, 4, 379-400.

Centre d'Analyse stratégique, « "Compétences transversales" et "Compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », Avril 2011, n° 219.

Coulet J-C. (2010), « La "référentialisation" des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre : des attendus aux malentendus », Recherche & Formation, 64, 47-62.

Coulet J.C. (2011), « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », Le Travail Humain, 74, 1, 1-30.

Coulet J.-C. (2012), « Proposition d'un modèle d'analyse dynamique de la compétence du psychologue », Communication orale, Les entretiens de la psychologie, Paris : Université Paris V, 21 Avril.

Coulet J.C. (2013), « La conceptualisation dans l'activité individuelle et collective : implications pour le management des connaissances et des savoirs », Actes du 6ème colloque GeCSO, Nancy, 5-7 juin.

Coulet J.C. (2013b). « Comprendre les dynamiques internes et évolutives de l'activité humaine », in J. Brégeon & F. Mauléon, Développement durable : comprendre et développer les compétences collectives, Paris, ESKA.

Defélix C. (2010), « Préface », in : C. Krohmer & S. Bretesché (Eds.), Fragiles compétences. Paris : Presses des Mines.

Dennerly M., « 7 principes pour favoriser la pollinisation des savoirs », C-Campus, <http://www.blog-formation-entreprise.fr/?p=4074>, consulté le 20 juin 2014.

Descamps R., « Le DIF, la maturité modeste », Bref du Céreq, n° 299-2 mai 2012 <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Le-DIF-la-maturite-modeste>

Everare C., « La polyvalence et ses contradictions », IAE - Université Jean Moulin Lyon 3 2008 au 18e Congrès de l'AISLF (Association Internationale des sociologues de langue française) http://centremagellan.univ-lyon3.fr/fr/articles/46_668.pdf

Freyssenet M., « Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ? », Centre de sociologie urbaine, http://freyssenet.com/files/Peut%20on%20parvenir%20a%20une%20definition%20unique%20de%20la%20qualification_0.pdf, 2006.

Giordan A., « Des savoirs essentiels qui manquent à l'école... » in <http://www.educavox.fr/actualite/debats/article/des-savoirs-essentiels-qui> 4 mars 2014.

Gorgeu A. et Mathieu R., « Etude de cas sur les jeunes ouvriers de la filière automobile : impact de la crise sur l'emploi, la qualification et les mobilités », CPC-Etudes 2014-2

Koebel M. (2006), « Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence », Utinam, 6, 53-74.

Le Boterf G. (1999), L'ingénierie des compétences, Paris : Les Editions d'organisation.

Letor C. (2006), « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants », Les cahiers de recherche en éducation et formation, 53, 4-32.

Management de la formation.fr, « La formation en chiffres #16 : 40% des petites entreprises s'engagent dans la formation », <http://www.managementdelaformation.fr/le-chiffre-du-mois/2014/01/28/formation-petites-entreprises/du-28-janvier-2014>

Marion-Vernoux I. « Variété des politiques de formation continue dans les petites entreprises », CEREQ, Bref, n° 310 , 2013 , 4 p.

Marion-Vernoux I. et alii, Céreq, « Le DIF un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue », <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Le-DIF-un-outil-pour-reduire-les-inegalites-d-acces-a-la-formation-continue>, 2008.

Marty C., « L'acquisition du socle de connaissances et de compétences doit reposer sur des parcours individualisés et modulaires ». Dépêche AEF-consulté le 20 juin 2014.

Mayen P. & Métral, J.F. (2008) « Compétences et validation des acquis de l'expérience », Formation emploi, 101, 183-197.

RegionsJob, « Questions RH, la grande enquête » menée en 2013 auprès de 354 répondants, <http://www.questionsdemploi.fr/2014/06/voici-comment-recrutent-les-recruteurs-enquete-regionsjobs-cv-entretiens-embauche-lettre-motivation.html>, juillet 2013.

Roux C., Human Blog, « Qu'est-ce qu'une formation inter-entreprise ? Une formation intra-entreprise ? <http://blog.humancoders.com/qu-est-ce-qu-une-formation-inter-entreprise-une-formationintraentreprise-367/>, 12 avril 2013

Quivy R. et Van Campenhoudt L., Manuel de recherche en sciences sociales, 2ème éd. Paris, Dunod, 1995, 288 p.

Samurçay R. & Rabardel P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.) Recherches en didactique professionnelle (pp. 163-180), Toulouse : Octarès.

Seiler C. et alii, « Le plan de formation dans les entreprises : de la formalité à l'outil stratégique », étude réalisée par Sémaphores pour le compte du Commissariat général à la prospective, juin 2013

<http://www.semaphores.fr/data/document/etude-plan-formation-dans-entreprises-juin-20131.pdf>

Vergnaud G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », Recherche en didactique des mathématiques, 10, 2/3, 133-170.

White R.W. (1959), « Motivation reconsidered : the concept of competence », Psychological Review, 66, 5, 297-333.

Sites

CEDIP, Lexique, Individualisation de la formation, <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/individualisation-de-la-formation-a253.html>, consulté le 20 juin 2014.

E-Lettre de Débat formation, « Etude Afpa/Opinion Way : 97% des dirigeants jugent la FP importante pour le développement de leur entreprise », <http://www.debatformation.fr/tendance-formation/etude-afpaopinionway-97-des-dirigeants-jugent-la-fp-importante-pour-le-developpement-de-leur-entreprise>, consulté le 19 juin 2014.

Exemple d'appui à l'identification des compétences clés par l'OPCA FORCO : <http://www.forco.org/Entreprise/CompetencesClesCommerce>

6. Annexes

La conduite de la mission, les choix méthodologiques

La conduite de cette mission a été dépendante des choix méthodologiques proposés au commanditaire. Nous vous présenterons, dans un premier temps, la méthodologie adoptée pour les deux types d'enquête qui ont été choisies et, dans un second temps, la population enquêtée.

Les particularités du questionnaire et de l'entretien semi-directif

Comme mentionné, nous avons procédé à la réalisation de deux types d'enquête auprès des mêmes populations, une enquête par entretien semi-directif et une enquête internet.

L'enquête par entretien semi-directif

Au cours de la réunion de lancement du 19 juillet, il a été décidé de rencontrer 20 entreprises dans le secteur de la propreté et de la grande distribution réparties de la façon suivante :

- 5 entreprises de moins de 50 salariés ;
- 5 entreprises de 50 à 200 salariés ;
- 5 entreprises de 200 à 1 000 salariés ;
- 5 entreprises de plus de 1 000 salariés.

Des études comparables menées récemment montrent la difficulté opérationnelle d'obtenir des entretiens dans le cadre d'un tel échantillonnage. En effet, il est quasiment impossible d'obtenir des entretiens auprès des entreprises de plus de 1 000 salariés (barrière à l'entrée principalement).

Aussi, l'échantillonnage a été modifié ajusté comme suit.

Dans le secteur de la propreté :

- 3 entreprises de moins de 50 salariés
- 4 entreprises entre 50 et 250 salariés
- 3 entreprises de plus de 250 salariés

Dans le secteur de la grande distribution :

- 4 entreprises de moins de 50 salariés
- 3 entreprises entre 50 et 250 salariés
- 3 entreprises de plus de 250 salariés

Un premier découpage plus de 10 salariés / moins de 10 salariés présente l'avantage de recouvrir celui des OPCA (taux de cotisation à la formation professionnelle différent selon cette limite de taille). Les OPCA contactés pour identifier les contacts entreprises peuvent alors facilement éditer les entreprises en fonction de ces critères de taille (listes d'entreprises de moins de 10 salariés et de plus de 10 salariés) ;

Ce découpage permet, en outre, de porter un regard particulier sur les TPE. Ces toutes petites entreprises ont, d'après notre expérience, des politiques de ressources humaines soumises à peu de process et disposent de peu d'outils (réponse à des besoins identifiés au fil de l'eau, représentation des salariés souvent inexistante, rareté des entretiens professionnels...). Pourtant, leurs pratiques peuvent être particulièrement innovantes en termes de formation (recours à la formation informelle, tutorat, compagnonnage)⁸¹ ; toutes formes de formation non éligibles aux crédits de la formation professionnelle mais intéressantes en termes de pratiques d'entreprise. Il importe donc d'apporter un éclairage particulier sur ces entreprises dans la mesure où leur façon d'aborder concrètement la question des compétences clés peut être source de pratiques peu ou mal identifiées.

En ce qui concerne les plus de 10, un découpage entre les moins de 250 et les plus de 250 salariés semble pertinent ; les entreprises de delà de 250 salariés disposent généralement d'un service de ressources humaines et d'un service formation propre avec des pratiques plus normées et plus outillées. Il nous semble intéressant d'observer l'impact de ces facteurs sur les problématiques en matière de gestion des ressources humaines et donc sur l'application de la notion de compétences clés.

L'entretien est pensé en semi-directif, afin d'éclairer les compétences clés en matière de recrutement, de pérennisation d'emploi, de formation...

⁸¹Seiler C. et alii, « Le plan de formation dans les entreprises : de la formalité à l'outil stratégique », étude réalisée par Sémaphores pour le compte du Commissariat général à la prospective <http://www.semaphores.fr/data/document/etude-plan-formation-dans-entreprises-juin-20131.pdf>, juin 2013

Cette enquête a été guidée par une grille⁸² élaborée par Sémaphores avec l'aide et la relecture de notre expert dans les champs de la psychologie, de la cognition et de la communication, Jean-Claude Coulet. Cette grille comportait quatre thématiques comme suit :

- L'embauche,
- La pérennisation de ces employés,
- La promotion et,
- La formation.

Chacune de ces thématiques est déclinée en neuf questions, afin de comprendre les pratiques en gestion des ressources humaines des entreprises.

Les entretiens se sont déroulés entre février et juin 2014, ce qui nous a permis de nous adapter aux contraintes temps des entreprises et des deux OPCA qui nous ont apporté leur soutien.

Méthode

La mobilisation des entreprises a été menée par l'intermédiaire des branches professionnelles. Des demandes ont été faites aux branches par l'intermédiaire des OPCA.

La branche de la propreté a, après examen, souligné son intérêt pour le travail du ministère de l'Education nationale mais aussi ne pas vouloir brouiller le message aux entreprises adhérentes mobilisées sur des interventions en matière de compétences clés.

Cette réponse de la branche propreté souligne à la fois l'implication des branches sur ce sujet par l'intermédiaire de leurs outils que sont les OPCA mais aussi la volonté de simplifier les messages dans un temps compliqué en matière de formation professionnelle.

La réforme de la formation professionnelle porte en effet en germe la nécessité d'ajuster et de négocier de nouveaux accords de branche en matière de formation, d'identifier la liste des formations éligibles au compte, la nécessité d'établir une nouvelle politique de branche (versement conventionnel...), la nécessité de communiquer sur ces accords renouvelés... ont sans doute donné à voir un paysage suffisamment complexe pour que les entreprises ne soient pas sollicitées à nouveau.

⁸² Voir Annexe n° 4.2

Nous avons suivi une procédure spécifique dans notre prise de contact, afin de convaincre et rassurer les entreprises que nous souhaitons interroger. Après accord des branches professionnelles, nous avons dans un premier temps obtenu un listing des coordonnées de la part des OPCA des deux secteurs interrogés, ce listing comprenait :

- Le nom des entreprises, leur taille, leur adresse, leur courriel, leur numéro de téléphone et parfois un contact identifié au sein de l'entreprise. Ce listing fourni nous permettait grâce à l'appui de l'OPCA, de faciliter et d'accélérer la période de prise de rendez-vous pour les entretiens. Après obtention de ces informations, la procédure a été la suivante :
 - Envoi d'un email aux entreprises avec lesquelles nous souhaitons obtenir un entretien, à cet email était associé un courrier du Ministère de l'Education nationale attestant de la mission qui nous a été confiée et pour l'un des secteurs, d'un courrier de deux syndicats.
 - Des appels téléphoniques ont été passés afin d'obtenir ces entretiens suite à l'envoi de l'email.

Afin d'équilibrer la mission, mais aussi du fait de la difficulté à mobiliser les acteurs clés des entreprises et, a fortiori, le chef d'entreprise en face à face (déplacements, agenda chargé...), les propositions aux entreprises portaient idéalement sur des entretiens en face à face et, à défaut, de réaliser l'entretien au téléphone. Notre expérience nous a montré que les entretiens téléphoniques permettent, à condition de respecter certaines règles sur les modalités de réalisation des entretiens détaillées dans la réponse à appel d'offres, d'obtenir des enseignements proches à ceux obtenus en face à face.

L'enquête par questionnaire

Cette mission comportait ce second volet qui comprenait une enquête par questionnaire internet auprès des deux secteurs que nous avons retenu. L'élaboration de cette enquête se déclinait comme suit :

- Elaboration de la grille de questions, ainsi que des réponses pour les questions fermées,
- Création du questionnaire sur le logiciel que nous vous avons présenté lors de notre réponse à appel d'offre, le logiciel Modalisa,
- Test du questionnaire en ligne,
- Envoi du questionnaire à la base de données fournie par les OPCA.

Cette enquête a demandé l'appui de l'OPCA afin d'obtenir les adresses emails des entreprises, mais aussi lors de l'envoi du courriel, pour que celui-ci soit envoyé avec la signature de l'OPCA, manifestant ainsi un soutien direct à l'enquête du Ministère et par extension au cabinet.

Cette enquête a été envoyée une première fois aux bases de données communiquées par les deux OPCA puis s'en sont suivies trois relances par emails, afin de permettre aux entreprises de répondre et au cabinet d'obtenir le nombre de réponses attendues.

Ces trois relances impliquaient de décaler la date de clôture de l'enquête, qui a été repoussée jusqu'au 13 juin 2014 inclus. L'enquête internet envoyée aux deux secteurs comprenait 54 questions réparties par thématiques :

- L'identification des répondants (ces questions comprenaient le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, le nom du répondant...)
- Les pratiques d'embauche,
- La pérennisation des employés,
- La promotion et,
- La formation.

Extrait de l'enquête :

Enquête en ligne Mission pour le Ministère de l'Education nationale

Le cabinet Sémaphores a été mandaté par le Ministère de l'éducation nationale afin d'étudier les pratiques de gestion des ressources humaines concernant les salariés occupant les emplois les moins qualifiés. Le questionnaire présent entend aider au renseignement de ces pratiques, nous vous remercions donc, par avance, de votre collaboration.

Identification

1. Pourriez-vous, s'il vous plaît, nous communiquer votre nom et le poste que vous occupez?

2. Pourriez-vous, s'il vous plaît, nous communiquer votre adresse email?

Ces thématiques sont les mêmes que celles qui ont permis de conduire les entretiens semi-directifs, l'objectif étant de pouvoir croiser les informations et ainsi d'obtenir davantage de matériau dans le cadre de l'analyse et du rapport final pour notre commanditaire.

Du fait de ce retard dans la collecte, les résultats de l'enquête internet ne sont pas traités ici et viendront compléter le rapport de mission 4.

Les limites de la collecte des bases auprès des branches professionnelles (via leurs OPCA)

Malgré une mobilisation très tôt dans la mission des branches professionnelles pour identifier les entreprises à enquêter, force est de constater les contraintes de cette modalité. Les prises de contact avec les branches ont été très nombreuses. Le processus utilisé a été le suivant :

1. Prise de contact avec les OPCA et formulation de la demande,

2. Bascule de la demande du ministère des OPCA aux branches professionnelles,
3. Explications, échanges avec les branches professionnelles pour prise en considération de l'intérêt de l'enquête, proposition de courriers à la signature des branches professionnelles sous leur timbre,
4. Temps de débat au sein de la branche professionnelle avant décision,
5. Validation par la branche professionnelle et transfert du courrier signé,
6. Transfert des bases de données de contacts par l'OPCA.

Nous tenons ici à remercier les branches professionnelles pour leur accueil et leur écoute. Les échanges ont été nombreux et riches sur l'intérêt de l'enquête et sur le positionnement de la branche professionnelle. Les techniciens des OPCA doivent aussi être remerciés pour le relais et l'appui qu'ils nous ont accordés.

Des contacts avec les branches professionnelles se dégagent trois constats :

- Un intérêt pour le sujet des compétences clés et une volonté de mieux connaître les pratiques des entreprises... et ce alors que des travaux sur les compétences clés (sensibilisation, fourniture de kits sur la question de l'identification des compétences ou propositions de formation ad hoc...) ⁸³ ont d'ores et déjà été engagés avec l'aide de l'OPCA de branche sur ce sujet,
- Dans le même temps, une volonté de ne pas sur-solliciter les entreprises qui sont interrogées par les branches sur de nombreux sujets RH. Les branches craignent un effet de saturation et de discours brouillés par ces enquêtes alors même que la branche et son OPCA essayent de stabiliser un discours RH clair et intelligible. En ce sens, la réforme de la formation et les enjeux de renégociation des accords de branche sur la formation ont pu jouer négativement face à une actualité chargée et à des informations à communiquer aux entreprises pour clarifier l'offre de service dans le cadre renouvelé de la formation professionnelle,
- Enfin, des situations très diverses des branches professionnelles pour disposer de bases de données fiables et complétées (nom, coordonnées, taille, adresse courriel) sur les entreprises adhérentes. Face à un accord de principe pour se mobiliser sur

⁸³Exemple d'appui à l'identification des compétences clés par l'OPCA FORCO : <http://www.forco.org/Entreprise/CompetencesClesCommerce>

l'enquête, force a été de constater que les branches connaissent des maîtrises très différentes de ces fichiers d'entreprises.

Afin de mieux impliquer et associer branches professionnelles et ministère de l'éducation nationale, des courriers ont été proposés à la signature des acteurs impliqués. Ces courriers figurent en annexe.

Il est à noter qu'ont été envisagés des courriers conjoints ministères – branche professionnelle... qui finalement se sont résolus à des courriers sous le timbre de chacun. Force est de constater que si les contacts existent entre ministère et branches professionnelles (on pense bien sûr mais pas exclusivement aux travaux dans les CPC), les modalités de partage d'une enquête sont encore à discuter, à peser au cas par cas...

Présentation des acteurs rencontrés et de la population enquêtée

Nous avons rencontré une grande variété d'acteurs au cours des entretiens menés. Ces entretiens ont été conduits auprès de 20 entreprises, en respectant notre volonté de choisir deux secteurs d'activité distincts et des entreprises de tailles différentes.

Il a été décidé de rencontrer des entreprises des secteurs de la **grande distribution** et de la **restauration collective**. Nous avons renoncé à mener l'enquête auprès du secteur de la propreté pour des raisons que nous évoquerons dans le point suivant.

Nous avons une surreprésentation voulue des entreprises de moins de 250 salariés, ces entreprises étant l'une des priorités en matière d'accompagnement par les OPCA. En cumul, sur les deux secteurs, nous avons donc rencontré :

- 6 entreprises de plus de 250 salariés,
- 7 entreprises comprenant entre 50 et 250 salariés,
- 7 entreprises comprenant moins de 50 salariés.

Précaution dans la lecture des résultats :

Les OPCA disposent diversement des coordonnées nominatives des RH des entreprises (téléphone et mail). Les principales sources disponibles sont avant tout postales.

Pour fournir les coordonnées nominatives attendues, les OPCA nous ont fourni des listes de DRH engagés sur des opérations de sensibilisation aux compétences clés.

Les réponses apportées doivent être lues à la lumière de cet éclairage. Nous étions face à des gérants ou des responsables, ayant eu une première approche des enjeux en termes de formation et de montée en compétences des employés. Et non pas une population néophyte relativement à cette thématique.

Le recadrage de la mission et les solutions apportées aux problèmes rencontrés

La mission a subi certaines distorsions vis-à-vis de ce qui était initialement prévu, liées notamment à des problèmes rencontrés auprès de la population enquêtée, mais aussi à un changement de secteur opéré tardivement. Toutefois, ces contretemps ont pu être surmontés, permettant ainsi de mener à bien les deux enquêtes (entretiens semi-directifs et enquête internet).

Un terrain d'accès difficile avec une approche partielle des compétences clés

Comme toute enquête de terrain, les modalités opérationnelles sont soumises à des accords, à la levée de difficultés, de blocages pour pouvoir mener à bien la mission. Cette mission n'a pas échappé à la règle.

Un accès au terrain difficile

Nous avons établi, en accord avec le commanditaire, d'enquêter auprès des secteurs de la grande distribution et de la propreté, ces deux secteurs présentant un nombre important d'employés peu qualifiés en même temps que des situations diverses. La branche de la propreté et des services associés est d'autre part particulièrement active sur le terrain des compétences clés.

Malgré l'intérêt de cette branche pour le sujet et, en partie du fait de sa mobilisation sur ce sujet des compétences clés, la branche de la propreté a finalement préféré répondre par elle-même à nos questions... plutôt que servir de terrain d'enquête. Nous tenons à la remercier pour les réponses apportées à nos questions.

Néanmoins, ce contretemps nous a contraint à la recherche de soutien auprès d'une autre branche professionnelle.

De ce fait, les terrains d'enquête sur les deux branches professionnelles n'ont pas été menés en simultanée. Nous avons lancé l'ensemble des travaux sur le secteur de la grande distribution... puis sur le secteur de la restauration collective.

L'enquête internet a aussi été difficile à mener dans la mesure où, nous n'avons pas pu envoyer l'enquête au deux secteurs simultanément. Le secteur de la restauration collective a bénéficié de moins de temps pour répondre à la fois aux entretiens semi-directifs et à l'enquête internet. Et les relances auprès de ce secteur ont moins été étalées dans le temps. Ces délais plus contraints expliquent pour partie le plus faible taux de retour de ce secteur.

De ce fait, l'enquête internet ne permet pas totalement de disposer d'une base suffisamment large pour établir des comparaisons de réponses entre les deux secteurs. Il faut plutôt considérer les réponses à l'enquête dans leur globalité et non pas dans une logique comparative entre les deux secteurs d'activité.

La comparaison est par contre intéressante et a été menée dans l'analyse des entretiens semi-directifs ci-dessous.

La grille d'entretien à l'épreuve du terrain d'enquête

Un des enseignements de l'enquête terrain porte sur l'appréhension même de la grille d'entretien. Face à des entreprises de petites tailles avec peu de retour réflexif sur leurs pratiques⁸⁴ – et de ce fait en décalage avec la grille d'entretien – les entreprises de tailles plus importantes ont des pratiques plus normées, plus établies. Le recours à de l'intérim, aux contrats courts oblige par exemple à définir le processus de recrutement. Tant que l'on est sur de la production, le process est établi. Et notamment car il faut pouvoir le partager avec les agences d'emploi. Il y a donc facilité à en parler.

⁸⁴ La situation n'est bien sûr pas duale. Nous avons aussi rencontré quelques entreprises de petite taille avec de vraies politiques d'emploi. Mais elles représentent plutôt des exceptions dans une situation générale.

De ce fait, la grille d'entretien est venue plus facilement épouser les pratiques de ces entreprises de grande taille. Il nous semble que c'est là aussi un enseignement de cette étude. Les démarches, les outils utilisées dans le cadre de l'embauche, de la pérennisation des emplois ou des promotions ne faisaient pas systématiquement sens pour les entreprises de petite taille. Du fait même aussi de populations en emploi très stables sur plusieurs années⁸⁵ et non pas de recrutements importants avec des personnes à intégrer. Ces petites entreprises se réfèrent d'ailleurs souvent à la notion de « famille » pour décrire leur situation en termes de ressources humaines.

A la question « avez-vous un style particulier en matière de gestion de ces employés peu qualifiés », cette réponse « familiale » est fréquente chez les acteurs des petites structures, aux pratiques très pragmatiques et avec peu de recul sur celles-ci.

Les solutions apportées et validées par le commanditaire

Pour pallier les difficultés rencontrées, nous avons, dans un premier temps, décidé de contacter le FAFIH, l'OPCA de la restauration collective, qui était l'un des secteurs que nous avons identifié lors de notre analyse documentaire, nous avons pu obtenir l'accord de l'OPCA, qui souhaitait néanmoins joindre un courrier des syndicats, aux courriels sollicitant les entreprises du secteur pour l'enquête par entretiens semi-directifs et l'enquête internet. L'obtention de ces courriels s'est toutefois faite tardivement (à la fin du mois de mai), ce qui nous a contraint à nous adapter fortement, nous avons pu être très réactifs et conduire tous les entretiens dans le temps qui nous était imparti, ainsi qu'envoyer l'enquête internet aux entreprises présentes dans la base de données fournie par le FAFIH.

Malgré une coopération et un soutien important, le FAFIH n'a pas été en mesure de nous fournir une base de données complète, ce qui a créé un déséquilibre entre nos deux populations enquêtées. Nous avons envoyé moins de 200 emails contenant le lien vers l'enquête internet aux entreprises de la restauration collective et plus de 1200 aux entreprises de la grande distribution. Cet écart étant significatif, il justifie la prise en compte des réponses au questionnaire internet dans leur globalité et non pas par secteur.

⁸⁵La part des salariés en contrat à durée indéterminée est de 87 % selon les données de la DARES, relativement stable sur les dix dernières années.

Tableau des entretiens / récapitulatif

Le tableau ci-dessous reprend la liste des 20 entretiens menés :

	Secteur	Effectif	Poste	Modalité de l'entretien
1	Grande distribution	>250	DRH	Face à Face
2	Grande distribution	>250	DRH	Téléphonique
3	Grande distribution	>250	Directrice développement RH	Téléphonique
4	Grande distribution	50>250	Prestataire externe pour la formation	Téléphonique
5	Grande distribution	50>250	Responsable RH	Téléphonique
6	Grande distribution	50>250	Responsable formation	Téléphonique
7	Grande distribution	<50	Gérant	Téléphonique
8	Grande distribution	<50	Responsable formation	Téléphonique
9	Grande distribution	<50	Gérant	Téléphonique
10	Grande distribution	<50	Gérant	Téléphonique
11	Restauration collective	>250	Responsable formation du pôle pédagogie	Téléphonique
12	Restauration collective	>250	Responsable formation	Téléphonique
13	Restauration collective	>250	Responsable formation	Téléphonique
14	Restauration collective	50>250	Gérante	Téléphonique
15	Restauration collective	50>250	Responsable formation	Face à face
16	Restauration collective	50>250	Directeur	Téléphonique
17	Restauration collective	50>250	Responsable formation	Téléphonique
18	Restauration collective	<50	Gérant	Téléphonique
19	Restauration collective	<50	Gérant	Téléphonique
20	Restauration collective	<50	Gérant	Téléphonique

Grille d'entretien

Préambule

La Mission 3 consiste dans l'analyse de l'usage des compétences clés dans les pratiques de GRH d'entreprises du secteur de la Propreté et de la Grande distribution. L'objectif de cette mission est de déterminer :

- Comment les compétences clés sont perçues par les entreprises ?
- Quel impact les compétences clés ont dans les pratiques de gestion des ressources des entreprises ?

Afin de répondre à ces questionnements, nous proposons une grille d'entretiens bâtie en privilégiant une méthodologie de recueil de données plutôt centrée sur l'expression des caractéristiques des activités effectivement conduites par les entreprises dans ces domaines, afin de déterminer quelle place y occupent (ou pas) les compétences clés. La construction de la grille d'entretiens s'est appuyée sur le cadre théorique de MADDEC pour investiguer l'usage des compétences clés sur trois plans (relations à l'objet de l'activité, relation à autrui, relation à soi) – y compris en considérant l'activité de l'organisation et pas seulement l'activité des individus.

La grille d'entretien proposée a vocation à pouvoir être adaptée aux différents interlocuteurs rencontrés, à savoir les chefs d'entreprises, les DRH, les responsables de formation et les managers de proximité.

Grille d'entretien

Nous proposons dans la présente grille d'entretien d'investiguer le statut des compétences clés dans les pratiques de gestion des ressources humaines et d'identifier les outils de repérage et de développement des compétences clés chez les salariés et candidats à l'embauche. Pour ce faire, nous proposons de passer en revue les activités clés de la gestion des ressources humaines : embauche, pérennisation de l'emploi, promotion et formation. Nous proposons d'appliquer à ces activités des questionnements selon la

méthode MADDEC.

Quelques mots d'introduction à destination des personnes interrogées

Le cabinet Sémaphores a été mandaté par le Ministère de l'Education nationale pour étudier les pratiques de gestion des ressources humaines concernant les salariés occupant les emplois les moins qualifiés. Nous souhaitons donc discuter avec vous, de vos pratiques d'embauche, de pérennisation de l'emploi, de promotion et de formation concernant ces publics.

Poste :

Effectifs :

Activité principale :

Embauche

- 1 Votre organisation est-elle amenée/êtes-vous amené à recruter des employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- 2 Quels buts poursuit votre organisation/poursuivez-vous quand vous mettez en œuvre une démarche de recrutement d'employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Quels résultats concrets en attend votre organisation/en attendez-vous ?
- 3 Quelle démarche suit votre organisation/suivez-vous pour effectuer ce type d'embauche ? (Il s'agit ici de faire expliciter les différentes activités - ou règles d'action - conduites en matière d'embauche des employés occupant les emplois les moins qualifiés, ce qui suppose des relances éventuelles pour disposer d'une liste d'activités – conduites en succession, en parallèle ou de façon hiérarchisée - et donc d'envisager de les investiguer, éventuellement, avec la même méthode de questionnement, selon leur intérêt au regard de la problématique).
- 4 Quels outils utilise votre organisation/utilisez-vous pour réaliser ce type d'embauche?

On fait appel à pôle emploi si on a besoin de quelqu'un de qualifié, quand ce sont

des postes pour les périodes de fêtes etc. on fait appel aux boîtes d'intérim.

- 5 Comment votre organisation adapte-elle/adaptez-vous cette démarche et ces outils aux circonstances (est-ce que vous vous y prenez toujours de la même façon ? Si non, de quoi cela dépend-il ?)
- 6 Quand vous procédez à ce genre d'embauche, sur quoi votre organisation focalise-t-elle son attention/focalisez-vous votre attention ? Quels sont les éléments importants dont il faut tenir compte pour mener à bien cette activité ? Faites une description, la plus exhaustive possible (Repérage de ce qui est tenu pour pertinent).
- 7 Quelles sont les différentes affirmations que votre entreprise produirait/que vous produiriez personnellement pour justifier cette activité en matière d'embauche des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Par exemple : en matière de recrutement des employés occupant les postes les moins qualifiés, votre organisation affirmerait/vous affirmeriez volontiers (recueillir 10 phrases) :
 - on sait que...
 - on pense que...
 - on croit que...
 - on est attaché à...
 - on suppose que...
 - on fait le pari que...
 - etc.
- 8 Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée/avez-vous été amené à opérer des changements dans votre activité de recrutement des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Si oui, sur quoi ont porté les changements ? Si oui, pourquoi avez-vous procédé à ces changements ? Quelle était votre intention ? Est-ce que ce changement a produit les effets attendus ou avez-vous observé d'autres choses ?
- 9 Votre organisation a-t-elle/avez-vous un style particulier dans ce type de recrutement ? Votre organisation revendique-t-elle/revendiquez-vous une certaine spécificité dans la manière dont votre organisation conduit/vous conduisez ce type de recrutement ?

Pérennisation de l'emploi

- 1 Votre organisation est-elle amenée/êtes-vous amené à pérenniser des employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- 2 Quels buts poursuit votre organisation/poursuivez-vous quand vous mettez en œuvre une démarche de pérennisation de l'emploi des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Quels résultats concrets en attend votre organisation/en attendez-vous ?
- 3 Quelle démarche suit votre organisation/suivez-vous dans ce domaine ?
- 4 Quels outils utilise votre organisation/utilisez-vous dans ce cadre ?
- 5 Comment votre organisation adapte/adaptez-vous cette démarche et ces outils aux circonstances (est-ce que vous vous y prenez toujours de la même façon ? Si non, de quoi cela dépend-il ?)
- 6 Quand vous adoptez une démarche de pérennisation de l'emploi des employés occupant les emplois les moins qualifiés, sur quoi votre organisation focalise-t-elle son attention/focalisez-vous votre attention ? Quels sont les éléments importants dont il faut tenir compte pour mener à bien cette activité ? Faites une description, la plus exhaustive possible (Repérage de ce qui est tenu pour pertinent)
- 7 Quelles sont les différentes affirmations que votre entreprise produirait/que vous produiriez personnellement pour justifier cette activité en matière de pérennisation des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? (Par exemple : en matière de pérennisation des employés occupant les postes les moins qualifiés, votre organisation affirmerait/vous affirmeriez volontiers (recueillir 10 phrases) :
 - on sait que...
 - on pense que...
 - on croit que...
 - on est attaché à...
 - on suppose que...
 - on fait le pari que...
 - etc.)
- 8 Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée/avez-vous été amené à opérer des changements dans votre activité de pérennisation des employés occupant les

emplois les moins qualifiés ? Si oui, sur quoi ont porté les changements ? Si oui, pourquoi avez-vous procédé à ces changements ? Quelle était votre intention ? Est-ce que ce changement a produit les effets attendus ou avez-vous observé d'autres choses ?(changement des règles d'action et/ou des conceptualisations)

- 9 Votre organisation a-t-elle/avez-vous un style particulier dans ce type d'activité ? Votre organisation revendique-telle/revendiquez-vous une certaine spécificité dans la manière dont votre organisation conduit/vous conduisez ce type d'activité ?

Promotion

- 1 Votre organisation est-elle amenée/êtes-vous amené à promouvoir les employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- 2 Quels buts poursuit votre organisation/poursuivez-vous quand vous mettez en œuvre une démarche de promotion pour les employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Quels résultats concrets en attend votre organisation/en attendez-vous ?
- 3 Quelle démarche suit votre organisation/suivez-vous dans ce domaine ?
- 4 Quels outils utilise votre organisation/utilisez-vous dans ce cadre ?
- 5 Comment votre organisation adapte/adaptez-vous cette démarche et ces outils aux circonstances (est-ce que vous vous y prenez toujours de la même façon ? Si non, de quoi cela dépend-il ?)
- 6 Quand vous promouvez des employés occupant les emplois les moins qualifiés, sur quoi votre organisation focalise-t-elle son attention/focalisez-vous votre attention ? Quels sont les éléments importants dont il faut tenir compte pour mener à bien cette activité ? Faites une description, la plus exhaustive possible (Repérage de ce qui est tenu pour pertinent).
- 7 Quelles sont les différentes affirmations que votre entreprise produirait/que vous produiriez personnellement pour justifier cette activité en matière de promotion des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Par exemple : en matière de recrutement des employés occupant les postes les moins qualifiés, votre organisation affirmerait/vous affirmeriez volontiers (recueillir 10 phrases) :
 - on sait que...
 - on pense que...
 - on croit que...

- on est attaché à...
 - on suppose que...
 - on fait le pari que...
 - etc.
- 8 Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée/avez-vous été amené à opérer des changements dans votre activité de promotion des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Si oui, sur quoi ont porté les changements ? Si oui, pourquoi avez-vous procédé à ces changements ? Quelle était votre intention ? Est-ce que ce changement a produit les effets attendus ou avez-vous observé d'autres choses ?(changement des règles d'action et/ou des conceptualisations)
- 9 Votre organisation a-t-elle/avez-vous un style particulier dans ce type de promotion ? Votre organisation revendique-t-elle/revendiquez-vous une certaine spécificité dans la manière dont votre organisation conduit/vous conduisez ce type de promotion ?

Formation

- 1 Votre organisation est-elle amenée/êtes-vous amené à former les employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Si oui, pouvez-vous nous parler de ces formations ? Quel contenu ? Quels dispositifs ?
- 2 Quels buts poursuit votre organisation/poursuivez-vous quand vous mettez en œuvre une démarche de formation pour les employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Quels résultats concrets en attend votre organisation/en attendez-vous ?
- 3 Quelle démarche suit votre organisation/suivez-vous dans ce domaine ?
- 4 Quels outils utilise votre organisation/utilisez-vous dans ce cadre ?
- 5 Comment votre organisation adapte/adaptez-vous cette démarche et ces outils aux circonstances (est-ce que vous vous y prenez toujours de la même façon ? Si non, de quoi cela dépend-il ?)
- 6 Quand vous mettez en œuvre ce genre de formation, sur quoi votre organisation focalise-t-elle son attention/focalisez-vous votre attention ? Quels sont les éléments importants dont il faut tenir compte pour mener à bien cette activité ? Faites une description, la plus exhaustive possible (Repérage de ce qui est tenu pour pertinent)

7 Quelles sont les différentes affirmations que votre entreprise produirait/que vous produiriez personnellement pour justifier cette activité en matière de formation des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Par exemple : en matière de formation des employés occupant les postes les moins qualifiés, votre organisation affirmerait/vous affirmeriez volontiers (recueillir 10 phrases) :

- on sait que...
- on pense que...
- on croit que...
- on est attaché à...
- on suppose que...
- on fait le pari que...
- etc.

8 Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée/avez-vous été amené à opérer des changements dans votre activité de formation des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Si oui, sur quoi ont porté les changements ? Si oui, pourquoi avez-vous procédé à ces changements ? Quelle était votre intention ? Est-ce que ce changement a produit les effets attendus ou avez-vous observé d'autres choses ? (changement des règles d'action et/ou des conceptualisations)

9 Votre organisation a-t-elle/avez-vous un style particulier dans ce type de formation ? Votre organisation revendique-t-elle/revendiquez-vous une certaine spécificité dans la manière dont votre organisation conduit/vous conduisez ce type de formation ?

Questionnaire internet

Identification

- 1) Pourriez-vous, s'il vous plaît, nous communiquer votre nom et le poste que vous occupez?
- 2) Pourriez-vous, s'il vous plaît, nous communiquer votre adresse email?
- 3) Quel est le nom de votre organisation et votre code postal?
- 4) Quelle est l'activité principale de votre organisation?
 - a. grande distribution;
 - b. restauration collective concédée
- 5) Dans votre organisation, quel est l'effectif total de salariés (moyenne annuelle en ETP) ?
 - a. Moins de 10;
 - b. Entre 10 et 50;
 - c. Entre 50 et 200;
 - d. Plus de 200

Vos pratiques d'embauche

- 6) Lorsque vous recrutez des employés occupant les emplois les moins qualifiés, quels critères utilisez-vous en priorité ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
 - a. Vous choisissez la personne en raison de son expérience dans le domaine;
 - b. Vous choisissez la personne en fonction du cursus de formation suivi et des diplômes obtenus;
 - c. Vous choisissez la personne en fonction de sa faculté d'intégration dans l'équipe;
 - d. Vous choisissez la personne en prenant en compte des critères de mobilité;
 - e. Vous choisissez la personne en fonction du potentiel, selon vous, qu'elle aurait pour évoluer au sein de l'entreprise;
 - f. Vous choisissez la personne en étant attentif à certaines qualités que vous jugez essentielles en entreprise (la ponctualité, la motivation...)
- 7) Si vos priorités ne sont pas toujours les mêmes, listez les éléments qui sont à l'origine de vos changements de critères:

- 8) Quels sont les outils qu'utilise généralement votre organisation pour mener à bien une embauche? Plusieurs réponses possibles.
- Vous procédez par entretiens individuels;
 - Vous procédez par entretiens collectifs;
 - Vous avez une grille de questions;
 - Vous procédez à des mises en situation;
 - Vous faites passer des tests (d'écriture, de calcul, etc.)
- 9) Autres, lesquels :
- 10) Quelles sont vos croyances en termes d'embauche de personnels peu qualifiés ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
- Vous pensez que cela répond au mieux aux besoins de l'entreprise;
 - Vous considérez que ces emplois permettent de donner une chance à des personnes qui, selon vous, pourraient avoir des difficultés à trouver un emploi;
 - Vous supposez que ces emplois ne nécessitent pas davantage de qualifications;
 - Vous croyez que ces emplois peuvent servir de tremplin pour accéder à un emploi plus qualifié;
 - Vous êtes convaincu que ces emplois peuvent apporter une stabilité à la personne que vous recrutez;
 - Vous pensez que ces emplois sont nécessaires dans le secteur dans lequel vous travaillez
- 11) Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée à opérer des changements importants dans vos modalités de recrutement ?
- Oui;
 - Non
- 12) Si oui, lesquels?
- 13) Pourriez-vous dire que votre organisation a un style particulier en matière de recrutement ?
- Oui;
 - Non
- 14) Si oui, lequel?

Vos pratiques de pérennisation de l'emploi

- 15) Votre organisation est-elle amenée à pérenniser des employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- Oui;

- b. Non
- 16) Si non, pourquoi?
- 17) Si oui, quels objectifs poursuivez-vous lorsque vous mettez en œuvre une démarche de pérennisation de l'emploi pour ces employés ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
 - a. Vous cherchez à stabiliser vos équipes;
 - b. Vous répondez à un besoin de l'entreprise;
 - c. Vous souhaitez créer un esprit d'équipe;
 - d. Vous souhaitez réduire les difficultés éventuelles de gestion liées aux nouvelles embauches;
 - e. Vous considérez qu'il est préférable de pérenniser un emploi précaire plutôt que de recruter directement une personne en contrat à durée indéterminée
- 18) Si vos priorités ne sont pas toujours les mêmes, listez les éléments qui sont à l'origine de vos changements d'objectifs:
- 19) Quelle est la démarche que vous suivez dans ce domaine? Plusieurs réponses possibles.
 - a. Vous procédez par entretiens collectifs;
 - b. Vous avez une grille de questions;
 - c. Vous procédez à des mises en situation;
 - d. La pérennisation de l'emploi se fait de manière automatique suivant certaines normes qui ont été adoptées en amont (à partir d'une durée déterminée par exemple);
 - e. Vous faites passer des tests (d'écriture, de calcul, etc.)
- 20) Autres, lesquelles :
- 21) Votre organisation adapte-t-elle les outils à la démarche et aux circonstances?
 - a. Oui;
 - b. Non
- 22) Si oui, quelles sont les adaptations et dans quels cas?
- 23) Quels sont, selon vous, les éléments importants sur lesquels vous concentrez votre attention, lorsque vous procédez à la pérennisation des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
 - a. Vous pérennisez la personne en raison de son expérience dans le domaine;
 - b. Vous pérennisez la personne en fonction du cursus de formation suivi et des diplômes obtenus;

- c. Vous pérennisez la personne en fonction de sa faculté d'intégration dans l'équipe; Vous pérennisez la personne en prenant en compte des critères de mobilité;
 - d. Vous pérennisez la personne en fonction de sa capacité à évoluer, selon vous, au sein de l'entreprise;
 - e. Vous pérennisez la personne en étant attentif à certaines qualités que vous jugez essentielles en entreprise (la ponctualité, la motivation...);
 - f. Vous pérennisez la personne ayant suivi avec réussite des formations proposées en interne
- 24) Quelles sont vos croyances en termes de pérennisation des employés occupant les emplois les moins qualifiés? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
- a. Vous pensez que cela répond au mieux aux besoins de l'entreprise;
 - b. Vous considérez que pérenniser ces employés permet de donner une chance à des personnes qui, selon vous, pourraient avoir des difficultés à trouver un emploi;
 - c. Vous pensez que pérenniser ces employés peut leur servir de tremplin pour accéder à un emploi plus qualifié;
 - d. Vous êtes convaincu que cette pérennisation peut apporter une stabilité à la personne que vous recrutez;
 - e. Vous pensez que ces emplois sont nécessaires dans le secteur dans lequel vous travaillez
- 25) Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée à opérer des changements importants dans votre activité de pérennisation des employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- a. Oui;
 - b. Non
- 26) Si oui, lesquels?
- 27) Pourriez-vous dire que votre organisation a un style particulier dans ce domaine?
- a. Oui;
 - b. Non
- 28) Si oui, lequel?

Vos pratiques de promotion

- 29) Votre organisation est-elle amenée à promouvoir des employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- a. Oui;

- b. Non
- 30) Si non, pourquoi?
- 31) Lorsque votre organisation promeut des employés occupant les emplois les moins qualifiés, quels objectifs poursuivez-vous ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
 - a. Vous cherchez à stabiliser les équipes;
 - b. Vous répondez à un besoin de l'entreprise;
 - c. Vous considérez que la perspective de promotion permet de motiver les employés;
 - d. Cela permet de satisfaire les demandes des employés;
 - e. Vous souhaitez faire monter en compétences vos salariés
- 32) Si vos priorités ne sont pas toujours les mêmes, listez les éléments qui sont à l'origine de vos changements d'objectifs:
- 33) Quelle est la démarche que vous suivez dans ce domaine? Plusieurs réponses possibles.
 - a. Vous sollicitez les personnes que votre organisation souhaite promouvoir;
 - b. Vous attendez que la personne manifeste sa volonté d'être promue;
 - c. Vous procédez par entretiens pour promouvoir cette personne;
 - d. Vous procédez par des mises en situation pour promouvoir cette personne;
 - e. Vous procédez à des tests (orthographe, calcul...);
 - f. Votre organisation possède un pôle en charge du repérage des salariés que vous souhaitez promouvoir
- 34) Votre organisation adapte-t-elle les outils à la démarche et aux circonstances?
 - a. Oui;
 - b. Non
- 35) Si oui, quelles adaptations faites-vous et dans quels cas?
- 36) Quels sont, selon vous, les éléments importants sur lesquels vous concentrez votre attention, lorsque vous procédez à la promotion des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
 - a. Vous promouvez la personne en raison de son expérience dans le domaine;
 - b. Vous promouvez la personne en fonction de ses diplômes;
 - c. Vous promouvez la personne en fonction de sa faculté d'intégration dans l'équipe;

- d. Vous promouvez la personne en fonction de sa capacité, selon vous, à évoluer au sein de l'entreprise;
 - e. Vous promouvez la personne en étant attentif à certaines qualités que vous jugez essentielles en entreprise (la ponctualité, la motivation...);
 - f. Vous promouvez cette personne en fonction de sa rapidité d'adaptation au poste précédemment occupé
- 37) Quelles sont vos croyances en termes de promotion des employés occupant les emplois les moins qualifiés? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
- a. Vous pensez que cela répond au mieux aux besoins de l'entreprise;
 - b. Vous considérez que promouvoir ces employés permet de donner une chance à des personnes qui, selon vous, méritent d'obtenir un emploi plus qualifié;
 - c. Vous êtes convaincu que cette promotion peut apporter une stabilité à la personne que vous recrutez;
 - d. Vous pensez que ces emplois sont nécessaires dans le secteur dans lequel vous travaillez;
 - e. Vous êtes convaincu que promouvoir ces personnes permet à l'entreprise de mettre en valeur ses ressources internes
- 38) Pourriez-vous dire que votre organisation a un style particulier dans ce domaine?
- a. Oui;
 - b. Non
- 39) Si oui, lequel?
- 40) Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée à opérer des changements importants dans votre activité de promotion des employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- a. Oui;
 - b. Non
- 41) Si oui, lesquels?

Vos pratiques en matière de formation

- 42) Votre organisation est-elle amenée à former les employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- a. Oui;
 - b. Non
- 43) Si non, pourquoi?

- 44) Si oui, quels objectifs poursuivez-vous lorsque vous mettez en œuvre une démarche de formation pour les employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
- Vous souhaitez faire monter en compétences vos employés;
 - Vous souhaitez accroître la productivité de votre entreprise;
 - Vous souhaitez diversifier les compétences de vos employés pour accroître leur employabilité;
 - Vous faites cela en raison d'une obligation légale;
 - Vous souhaitez que vos employés acquièrent davantage d'autonomie sur leur poste de travail;
 - Vous souhaitez que cela permette à vos employés de s'épanouir sur leur lieu de travail
- 45) Si vos priorités ne sont pas toujours les mêmes, listez les éléments qui sont à l'origine de vos changements de critères :
- 46) Quelle est la démarche que vous suivez dans ce domaine?
Plusieurs réponses possibles.
- C'est à partir d'entretiens individuels que vous prenez en compte les besoins en formation de vos salariés et que vous établissez votre plan de formation;
 - Vous mobilisez les ressources internes à l'entreprise pour former vos salariés (formations faites par d'autres employés);
 - Vous faites appel à des organismes extérieurs pour les formations de vos salariés;
 - Vous sollicitez les organismes de formation imposés par le groupe auquel vous êtes affilié;
 - Vous sollicitez des financements publics pour ces formations;
 - Vous êtes inscrit dans une démarche de GPEC;
 - Vous prenez en compte les demandes dans le cadre du Droit individuel à formation
- 47) Votre organisation adapte-t-elle les outils à la démarche et aux circonstances?
- Oui;
 - Non
- 48) Si oui, quelles adaptations faites-vous et dans quels cas?
- 49) Quels sont, selon vous, les éléments importants sur lesquels vous concentrez votre attention, lorsque vous procédez à la formation des employés occupant les emplois les moins qualifiés ? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
- Les demandes que vos employés manifestent;

- b. Les difficultés que votre organisation rencontre en raison de l'absence de certaines qualifications;
 - c. Le coût des formations;
 - d. La durée des formations;
 - e. Le lieu de ces formations
- 50) Quelles sont vos croyances en termes de formation des employés occupant les emplois les moins qualifiés? Sélectionnez trois réponses et hiérarchisez-les de 1 à 3, 1 étant votre premier choix.
- a. Vous pensez que cela répond au mieux aux besoins de l'entreprise;
 - b. Vous considérez que former ces employés permet de donner une chance à des personnes qui, selon vous, méritent d'obtenir un emploi plus qualifié;
 - c. Vous êtes convaincu que former ces personnes permet à l'entreprise de mettre en valeur ses ressources internes;
 - d. Vous savez que ces formations sont un moyen pour ces employés de monter en compétences;
 - e. Vous êtes convaincu que ces formations permettent à vos employés d'être plus épanouis dans l'entreprise;
 - f. Vous êtes attaché au fait que vos employés puissent accroître leur employabilité en poursuivant ces formations
- 51) Par le passé, votre organisation a-t-elle été amenée à opérer des changements importants dans votre activité de formation des employés occupant les emplois les moins qualifiés ?
- a. Oui;
 - b. Non
- 52) Si oui, lesquels?
- 53) Pourriez-vous dire que votre organisation a un style particulier dans ce domaine?
- a. Oui;
 - b. Non
- 54) Si oui, lequel?

Courriers communiqués aux entreprises et attestation du ministère

Courrier pour les entreprises de la grande distribution

Madame,

Dans le cadre d'une étude commanditée par le Ministère de l'éducation nationale, le FORCO et le cabinet Sémaphores s'associent afin de mener une enquête relative aux compétences qui sont essentielles chez les salariés occupant les emplois les moins qualifiés.

Cette étude vise à produire une analyse sur les usages réels que les entreprises font des compétences de base, pour les salariés les moins qualifiés dans leur gestion des ressources humaines. Les résultats de cette étude seront utilisés par le Ministère de l'éducation nationale, pour améliorer son offre de formation et de certification professionnelle.

Nous vous sollicitons car nous souhaiterions échanger avec vous et savoir, si vous seriez disponible cette semaine ou la semaine prochaine, afin de nous accorder un entretien.

Nous vous remercions de votre attention et de votre collaboration.

Vous trouverez en pièce jointe l'attestation du Ministère reprenant la teneur de cette étude.

Cordialement,

Sémaphores - Département Territoires



SEMAPHORES
Groupe ALPHA

6-8 rue André Voguet ☐ 94200 Ivry-sur-Seine

Tél. +33 (0)1.53.62.65.33

www.semaphores.fr

Expertise, conseil et accompagnement des entreprises & des territoires
Une société du Groupe Alpha

Pensez à l'environnement avant d'imprimer ce message.

Courrier pour les entreprises de la restauration collective

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude commanditée par le Ministère de l'éducation nationale, le FAFIH et le cabinet Sémaphores s'associent afin de mener une enquête relative aux compétences qui sont essentielles chez les salariés occupant les emplois les moins qualifiés.

Cette étude vise à produire une analyse sur les usages réels que les entreprises font des compétences de base, pour les salariés les moins qualifiés dans leur gestion des ressources humaines. Les résultats de cette étude seront utilisés par le Ministère de l'éducation nationale, pour améliorer son offre de formation et de certification professionnelle.

Nous vous sollicitons car nous souhaiterions échanger avec vous et savoir, si vous seriez disponible cette semaine ou la semaine prochaine afin de nous accorder un entretien.

Vous trouverez en pièce jointe l'attestation du Ministère reprenant la teneur de cette étude et un courrier du SNERS et du SNRC nous soutenant dans cette démarche.

Nous vous remercions de votre attention et de votre collaboration.

Cordialement,

Sémaphores - Département Territoires

 **SEMAPHORES** 6-8 rue André Voguet ☐ 94200 Ivry-sur-Seine
Groupe ALPHA _____ Tél. +33 (0)1.53.62.65.33

www.semaphores.fr

Expertise, conseil et accompagnement des entreprises & des territoires
Une société du Groupe Alpha

Pensez à l'environnement avant d'imprimer ce message.



Direction générale
de l'enseignement
scolaire

Service
de l'instruction
publique
et de l'action
pédagogique

Sous-direction
des lycées et de la
formation
professionnelle tout au
long de la vie

Bureau
des diplômes
professionnels

DGESCO A2-3
n° 606

Mémoire suivi par
Stéphane Dalas

Téléphone
01 35 35 35 38

Télécopie
01 35 35 10 49

Courriel
stephane.dalas
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75337 Paris 07 5P

Paris le 05 NOV. 2013

Attestation

Je soussignée, Maryannick MALICOT, chef du bureau des diplômes professionnels du ministère de l'éducation nationale, atteste que le cabinet Sémaphores, représenté par M. René-Paul Arlandis, réalise, à la demande de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), une étude intitulée « Compétences clés : définition, usages et formalisation ».

L'étude se déroule sur 2013 et 2014 ; elle vise à produire, à partir d'une réflexion sur les significations de l'expression « compétences clés », une analyse sur les usages réels que les entreprises font de cet outil dans leur gestion des ressources humaines.

Les résultats de cette étude vont permettre d'alimenter la réflexion en cours sur la formation et la certification professionnelles du ministère de l'éducation nationale. Ils seront aussi largement diffusés à travers des publications dans les revues CPC-Info et CPC-Etudes.

Pour conduire cette étude au plus près du terrain, les chercheurs du cabinet Sémaphores ont besoin de recueillir l'avis des différents acteurs concernés par le repérage, la formalisation et l'usage des « compétences clés ».

Ainsi, je vous remercie de bien vouloir réserver le meilleur accueil aux membres de l'équipe du cabinet Sémaphores qui souhaiteront s'entretenir avec vous.

La chef du bureau des diplômes professionnels

Maryannick MALICOT

Glossaire des termes employés

ADIE : l'association pour le droit à l'initiative économique, reconnue d'utilité publique, aide des personnes exclues du marché du travail et du système bancaire à créer leur entreprise et donc leur propre emploi grâce au microcrédit.

AFPA : l'association pour la formation professionnelle des adultes est un organisme de formation professionnelle et une structure du service public de l'emploi (SPE). Elle propose des formations sanctionnées par un Titre professionnel et accompagne les salariés souhaitant suivre une démarche de VAE.

AGEFIPH : L'Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées est gérée par les représentants des salariés, employeurs et personnes handicapées. Elle est investie d'une mission de service public. L'AGEFIPH gère les contributions financières versées par les entreprises privées de vingt salariés et plus soumises à l'obligation d'emploi des personnes handicapées. L'action de l'AGEFIPH consiste à utiliser ces fonds au service du développement de l'emploi des personnes handicapées.

AIO pour Accueil, Information et Orientation

ANLCI : l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme est un groupement d'intérêt public qui fédère et optimise les énergies, les actions et les moyens des décideurs et des acteurs qui interviennent dans le champ de l'illettrisme pour accroître la visibilité et l'efficacité de leur engagement.

APEC : l'association pour l'emploi des cadres est une association gérée paritairement qui met en relation les demandeurs d'emploi cadres et les recruteurs. Dans ce cadre, elle peut conseiller et apporter une aide au recrutement des entreprises.

ARACT : l'agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail appuie les entreprises de la région, en particulier les PME/PMI, et leurs partenaires, dans leur démarche visant à promouvoir des actions en vue d'améliorer les conditions de travail et la performance économique ; elle capitalise les expériences et favorise les échanges entre professionnels pour mettre en lumière les bonnes pratiques et elle fait connaître et transfère ces connaissances et les pratiques innovantes en les diffusant auprès des entreprises et des acteurs relais.

ARML/missions locales : l'association régionale des missions locales réunit les élus des collectivités territoriales, les partenaires socio-économiques et les partenaires associatifs, financées par des fonds publics et privés et membres du service public

de l'emploi. Les missions locales ont pour mission d'informer, d'orienter et d'accompagner les jeunes en construisant avec eux leur parcours personnalisé vers l'emploi et d'apporter un appui dans la recherche d'emploi ainsi que dans les démarches d'accès à la formation, à la santé, au logement, aux droits, à la citoyenneté.

CAP Emploi : organismes de placement spécialisés, financés par l'Agefiph, le Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique et par Pôle emploi, assurant une mission de service public, inscrits dans le cadre de la loi Handicap de Février 2005 et dédiés à l'insertion professionnelle des personnes handicapées. Dans ce cadre, ils informent, conseillent et accompagnent les employeurs publics et privés.

CARIF : les Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation généralement cofinancés par l'Etat et les Conseils régionaux à titre principal dans le cadre des contrats de projets Etat-Région. Ils assument une mission d'accompagnement et d'information sur la formation.

CCAS : établissement communal intervenant principalement dans trois domaines : l'aide sociale légale qui, de par la loi, est sa seule attribution obligatoire ; l'aide sociale facultative et l'action sociale, matières pour lesquelles il dispose d'une grande liberté d'intervention et pour lesquelles il met en œuvre la politique sociale déterminée par les élus locaux et l'animation des activités sociales.

CFA : les centres de formation d'apprentis sont des établissements de formation agréés et financés par le Conseil régional. Ils dispensent les enseignements dans le cadre de l'apprentissage.

Chambres d'agriculture : apportent leur soutien au développement des entreprises et offrent différents services, notamment dans le domaine de la formation, de la création et de la reprise d'entreprise.

CCI : organismes consulaires chargés de représenter les intérêts des entreprises commerciales, industrielles et de service. Elles apportent leur soutien au développement des entreprises et offrent différents services, notamment dans le domaine de la formation, de la création et de la reprise d'entreprise.

Chambre des métiers et de l'artisanat : apportent leur soutien au développement des entreprises et offrent différents services, notamment dans le domaine de la formation, de la création et de la reprise d'entreprise. Parfois Centres consulaires d'information et d'orientation pour l'apprentissage.

CIDFF: les centres d'information sur les droits des femmes et des familles informent notamment sur l'accès à la formation et l'orientation professionnelle. Ces centres ont un rôle bien plus large en matière d'accès aux droits pour les femmes, de lutte contre

les discriminations sexistes et de promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes.

CIO : Les centres d'information et d'orientation dépendent du ministère de l'Education Nationale. Ils sont implantés sur l'ensemble du territoire avec une mission d'information et d'orientation de tous les publics et en priorité les jeunes scolarisés et leur famille sur les études, les formations professionnelles, les qualifications et les professions

Cité des métiers : Les Cités des métiers sont des espaces de conseils et de ressources ouverts à tous les publics (jeunes scolarisés ou non et adultes demandeurs d'emploi aussi bien d'actifs occupés) en recherche de repères, de conseils d'orientation et d'information sur les métiers et la vie professionnelle. Elles ont pour mission d'aiguiller les usagers vers tous les moyens d'élaboration et de réalisation d'objectifs professionnels en offrant trois modalités d'usage : des entretiens sans rendez-vous, une documentation imprimée et multimédia en libre-service et un programme de journées d'information, ateliers ou clubs.

CRIA : les Centres de Ressources Illettrisme et Analphabétisme sont des associations loi 1901 qui répondent aux besoins d'information, de professionnalisation, et d'ingénierie de tout acteur intervenant dans le champ de l'accès aux savoirs de base ou de la langue française: les partenaires institutionnels, les formateurs et les travailleurs sociaux, les acteurs culturels et les acteurs économiques.

DIRECCTE : La direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi exerce l'action déconcentrée de l'Etat en matière d'emploi, de formation, d'insertion et de création/reprise d'entreprise. Pour ce faire, elle se compose de trois pôles : le pôle 3E (entreprises-emploi-économie) : développement des entreprises et des compétences, emploi et marché du travail ; le pôle T : politique du travail et le pôle C : concurrence.

Etat : dispose d'une compétence générale en matière de politique de l'emploi et d'une compétence d'attribution en matière de formation professionnelle.

GRETA : le GRETA est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement (EPL) qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes.

Groupement d'employeur : permet aux entreprises de se regrouper pour employer une main-d'œuvre qu'elles n'auraient pas, seules, les moyens de recruter.

Maisons de l'emploi : constituées sous forme de GIP, elles sont des ensembles de l'action territorialisées en faveur de l'emploi, de la formation, de l'insertion professionnelle, voire de la création/ reprise d'entreprise

MDPH : les Maisons départementales des personnes handicapées sont constituées sous la forme de Groupement d'Intérêt Public (GIP), dont le département assure la tutelle administrative et financière et sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches.

MIFE : les Maisons de l'Information sur la Formation et l'Emploi sont des structures locales créées à l'initiative des collectivités territoriales et de l'Etat qui ont un rôle d'animation et d'information en matière de formation et d'emploi, auprès des entreprises, des salariés et des demandeurs d'emploi

OPCA : un organisme paritaire collecteur agréé (par l'État) est une structure associative à gestion paritaire qui collecte les contributions financières des entreprises qui relèvent de son champ d'application dans le cadre du financement de la formation professionnelle continue des salariés des entreprises de droit privé. L'OPCA développe également à l'attention des entreprises des services d'information et de conseil sur la formation.

OREF : les observatoires régionaux emploi formation sont généralement cofinancés par l'Etat et les Conseils régionaux à titre principal dans le cadre des contrats de projets Etat-Région (CPER). Ils contribuent à la production d'éléments d'éclairages statistiques sur le champ régional de l'emploi-formation dans le cadre de l'élaboration du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP).

PAIO : Une permanence d'accueil, d'information et d'orientation est une structure associative chargée d'accueillir les jeunes de 16 à 25 ans, de les guider dans leur choix d'une formation en alternance, mais aussi de travailler avec eux toutes les questions de formation et d'emploi pour faciliter leur insertion professionnelle.

Pépinières d'entreprise & hôtels d'entreprise, coopératives d'activité : structure destinée à faciliter la création d'entreprises en apportant un soutien technique et financier, des conseils et des services.

Plateformes d'initiatives locales : associations selon la loi 1901 émanant le plus souvent de l'initiative des collectivités publiques dont l'objet est d'appuyer la création d'entreprise

PLIE : le Plan local pluriannuel pour l'insertion et l'emploi est un dispositif associatif, financé par une ou plusieurs communes, et par le Fonds social européen. Son objectif est d'aider les personnes en grande difficulté sociale et professionnelle à s'insérer dans le monde du travail. Les acteurs du plan proposent aux entreprises des profils de candidats dans le cadre de leur politique de recrutement.

Pôles de compétitivité : Les pôles de compétitivité rassemblent sur un territoire donné, des entreprises, des laboratoires de recherche et des établissements de formation pour développer des synergies et des coopérations.

Pôle emploi : Pôle emploi est un établissement public à caractère administratif (EPA), chargé de l'emploi en France. Créé le 19 décembre 2008, il est issu de la fusion entre l'ANPE et les Assedics. Pôle emploi est compétent pour le placement, le versement d'un revenu de remplacement, l'accompagnement des demandeurs d'emploi y compris des non-indemnisés, l'aide à la sécurisation des parcours professionnels de tous les salariés, l'orientation (renforcement de la mission d'orientation avec le transfert des psychologues de l'AFPA en avril 2010) et intervient en matière de formation professionnelle.

Plateformes RH centres de ressources et d'expertise dont l'objectif est de donner un accès facilité aux informations et prestations de l'ensemble des principaux acteurs de l'emploi et des ressources humaines du territoire.

Réseau Entreprendre : association qui apporte un appui aux créateurs/repreneurs d'entreprises à condition que ces chefs d'entreprises prévoient de recruter.

Réseau information jeunesse : information et orientation des publics jeunes.

Service d'information et d'orientation universitaire : Structures implantées dans les universités, ils proposent aux étudiants une importante documentation et de nombreux services d'information sur les enseignements de l'université, des conseils pour l'orientation, une aide à l'insertion professionnelle.

Service public de l'emploi : accueil, orientation, formation, insertion. Sont notamment chargés du SPE Pôle emploi, les Missions locales et Cap Emploi.

Secrétariat général aux affaires régionales/préfecture : intervention notamment dans le cadre des mutations économiques, dans les domaines de l'emploi et de la création d'entreprise.

éditeur Direction générale de l'enseignement scolaire
contact Bureau des diplômes professionnels
accès internet www.eduscol.education.fr/cpc
date de parution décembre 2014
conception graphique Délégation à la communication
ISSN 2271-1775