



HAL
open science

Le regard des formés sur les compétences transversales : outils de connaissance et de reconnaissance

Sabrina Labbé, Naïma Marengo, Loïc Gojard, Sylvie Bourlot-Ranty

► To cite this version:

Sabrina Labbé, Naïma Marengo, Loïc Gojard, Sylvie Bourlot-Ranty. Le regard des formés sur les compétences transversales : outils de connaissance et de reconnaissance. *Recherches en éducation*, 2019, 37, pp.65-74. 10.4000/ree.817. hal-04173578

HAL Id: hal-04173578

<https://hal.science/hal-04173578v1>

Submitted on 31 Jul 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Le regard des formés sur les compétences transversales : outils de connaissance et de reconnaissance

Sabrina Labbé, Naïma Marengo, Loïc Gojard & Sylvie Bourlot-Ranty¹

Résumé

La notion de compétences transversales est posée comme un enjeu majeur pour la sécurisation des parcours et un nouveau média entre formation et travail. Dès lors, nous pouvons imaginer que ces dernières soient particulièrement valorisées dans les certifications professionnelles. Notre étude s'attache à interroger cette notion auprès de stagiaires d'une formation universitaire construite autour du développement de compétences transversales. Quelles représentations les stagiaires en formation ont-ils des compétences qu'ils ont acquises dans ce type de cursus ? Comment les expriment-ils et les partagent-ils ? Nous observerons la difficulté du cheminement pour exprimer des apprentissages universitaires en compétences. Il s'agira également d'appréhender la fonction identitaire des compétences, qui oscillent entre outil de connaissance et outil de reconnaissance, et la nécessaire prise en compte des contextes, d'explicitation des compétences. Enfin émerge une nouvelle caractéristique de ces compétences qui consisterait à ce qu'elles soient transversales à différents champs professionnels, mais étanches entre champ formatif et champ professionnel.

Si le concept de compétence est dit polysémique (Gojard, 2012 ; Lefeuvre, 2014) celui de compétence transversale l'est tout autant (Danvers, 2009 ; Enlart, 2011). En effet, ces dernières années, nombre de rapports usent de définitions divergentes, de concepts distincts pour nommer ces compétences pouvant être mobilisées dans diverses situations professionnelles et n'étant pas spécifiques à un métier ou un secteur d'activité. Selon différents travaux, il est question de compétences transversales (Centre d'analyse stratégique, 2011 ; France stratégie, 2017), de compétences génériques (MESR, 2012 ; Lainé, 2018), de compétences transférables (Centre d'analyse stratégique, 2011 ; France stratégie, 2017), de compétences générales (Calmand et al., 2015). Or ces compétences sont aujourd'hui jugées fondamentales pour permettre les transitions entre le système de formation et le marché du travail et rendre ainsi l'accès et la mobilité vers l'emploi plus fluides. Elles apparaissent souvent comme un *Graal*, une condition de l'adaptabilité sur le marché du travail, un enjeu majeur dans la sécurisation des parcours, en un mot, au développement de l'employabilité. Que sont-elles aux yeux de la population ?

L'étude exploratoire que nous présentons ici essaye d'entrevoir ce que représentent ces compétences si particulières, si plébiscitées de nos jours, dans les imaginaires collectifs. Si certains auteurs posent leur caractère inopérant et le fait qu'elles donnent lieu à des apprentissages non significatifs (Tardif, 2013) : qu'en pensent alors des stagiaires ayant suivi une formation à des compétences transversales ? Nous convoquerons, pour cette étude, une approche psychosociale *via* le concept de représentation sociale pour atteindre l'imaginaire collectif et, potentiellement, apporter aux différentes définitions de cette notion posée comme ambiguë.

Par l'intermédiaire d'un entretien de groupe, nous interrogerons d'anciens stagiaires et des stagiaires en cours de formation afin de connaître leur vision des compétences qu'ils ont pu acquérir dans le

¹ Sabrina Labbé, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Toulouse Jean Jaurès. Naïma Marengo, ingénieure de recherche, cheffe du Service universitaire d'information d'orientation et d'insertion professionnelle (SUIO-IP), Institut national universitaire Champollion. Loïc Gojard, ingénieur de recherche, responsable administratif et financier du SUIO-IP et chercheur associé à l'Unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS), Université Toulouse Jean Jaurès. Sylvie Bourlot-Ranty, assistante sociale en reprise d'études, stagiaire du Diplôme universitaire des hautes études des pratiques sociales (DHEPS).

cadre d'un diplôme universitaire (ici le Diplôme des hautes études des pratiques sociales) diplôme justement construit autour du développement de compétences transversales².

C'est enfin, par l'intermédiaire d'une analyse lexicale du discours recueilli que nous pourrons accéder aux univers sémantiques présents dans le collectif interrogé : ces univers nous donneront à voir les éléments de représentation que nous souhaitons recueillir.

1. Compétences, compétences transversales, représentations

■ *Compétences et compétences transversales*

Bien que polysémique, polémique, sujet à controverses, voire à conflits d'ordres disciplinaires et scientifiques (Danvers, 2012 ; Grard Fourez, 2005), le propos n'est pas de discuter sur la pertinence d'une définition par rapport à une autre ou de dresser une nouvelle définition de la notion de compétence. Cependant, afin de clarifier notre positionnement, nous nous inscrivons plutôt dans la conception de Guy Le Boterf (2015) définissant la compétence comme un « savoir agir responsable et validé », ou encore celle de Jacques Tardif (2006, p.22) la considérant comme un « savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». À la suite de Le Boterf (1997, p.28), il s'agit ici de considérer l'individu comme « constructeur de ses compétences [...] en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données...) ».

Parmi la multitude de notions mobilisées dans les rapports et travaux scientifiques, nous retiendrons celle de compétences transversales, même si, comme le souligne France stratégie (2017), « il n'existe pas de définition stabilisée des compétences transférables et des compétences transversales ». De la même manière que pour la notion de compétences, notre propos n'est pas ici de définir ce qu'est une compétence transversale ou non. Il s'agit pour nous d'interroger cette notion auprès d'un public en formation universitaire et au sein du champ universitaire. Cependant, nous nous inscrivons, dans une acceptation très large de cette notion de compétences transversales en les considérant comme des compétences pouvant être mobilisées dans diverses situations professionnelles et n'étant pas spécifiques à un métier ou un secteur d'activité.

Comme le précise Frédéric Lainé (2018), « le fait que les compétences transversales ne soient pas spécifiques à un métier ne veut pas dire pour autant qu'elles occupent la même place dans tous les métiers ».

■ *Compétences et représentations*

À notre connaissance peu de travaux portent sur les représentations sociales des compétences. Une étude québécoise réalisée sur les représentations des compétences transversales chez des enseignants du secondaire et des parents confirme qu'« il règne également une certaine confusion sur le sujet » (Deslandes, Joyal & Rivard, 2011, p.413). Ces deux groupes de personnes n'étaient pas au clair par rapport à la notion et « avaient des représentations diversifiées à propos des compétences transversales » (p.418).

Pourtant, si l'on souhaite suivre les injonctions récentes à développer de plus en plus les formations aux compétences transversales (afin de résoudre les problèmes de chômage et de développer

² Et qui a, paradoxalement, perdu récemment son inscription au Registre national des certifications professionnelles (RNCP).

l'employabilité des individus), il semble important que les différents acteurs aient une représentation éclairée et commune de ce que sont ces compétences transversales. Nous posons dès lors la question de la place de la représentation des compétences acquises en formation dans les processus de professionnalisation et d'insertion professionnelle. Nathalie Beaupère et al. (2016) montrent que les diplômés des écoles d'ingénieurs ou de commerce estiment plus favorablement le niveau des compétences transversales acquises en formation que ceux de masters universitaires. Les auteurs l'expliquent par « une représentation plus positive de leurs acquis ». La représentation des compétences deviendrait ainsi un élément déterminant pour optimiser le lien entre développement des compétences et insertion professionnelle.

Dans l'étude que nous présentons ici les compétences sont donc appréhendées comme potentiel objet de représentation, une image portée par un groupe d'individus (ici des personnes en reprise d'études). Appréhendées comme des « forme[s] de connaissance[s] socialement élaborée [s] et partagée[s] ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989), on reconnaît aux représentations un rôle dans les démarches d'insertion professionnelle (Guichard & Huteau, 2001 ; Aldéghi & Cohen-Scali, 2005 ; Labbé et al., 2009). Les représentations de soi, les représentations des métiers et de l'avenir par exemple sont impliquées dans le fait de s'autoriser des choix professionnels (Gottfredsson, 1981) comme dans la valorisation des expériences auprès de potentiels recruteurs (Labbé et al., 2009).

Ainsi les représentations que des stagiaires ont des compétences acquises en formation sont cruciales pour leur insertion professionnelle et deviennent dès lors de réels outils pour les professionnels de l'orientation et de l'accompagnement à l'emploi (Labbé, 2013).

Quelles représentations des stagiaires en formation ont-ils des compétences qu'ils ont acquises dans leur cursus quand la formation est centrée sur l'acquisition de compétences transversales ? Comment les expriment-ils et les partagent-ils ?

2. Un recueil de données dans une formation universitaire

■ *Le Diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS)*

Le DHEPS est une formation dont la pédagogie reste à la marge dans le système universitaire français (Bataille, 2003). Diplôme universitaire délivré par la formation continue, il s'adresse pour la plupart, à des personnes en reprise d'études. Il permet, à partir d'expériences professionnelles, militantes ou associatives, de se former durant trois années consécutives à et *par* la recherche.

Bien souvent cette formation vise à combler un décalage entre un niveau de responsabilité exercé et un titre ou un diplôme requis, entre un niveau de compétences acquises sur le terrain et une reconnaissance professionnelle. Il permet parfois aussi une adaptation aux évolutions du travail qui demande une appréhension des problèmes complexes rencontrés dans les pratiques passées, présentes, ou bien encore, à imaginer par les professionnels en devenir. Basé sur la réalisation d'une recherche-action, le DHEPS permet l'acquisition de compétences par une actualisation des savoirs, leur contextualisation à une problématique de terrain réelle et leur transférabilité (à d'autres terrains, d'autres acteurs, d'autres pratiques et d'autres problématiques).

Pendant des années, la délivrance du diplôme était accompagnée de l'obtention d'une certification professionnelle, le titre de Responsable d'études et de projet social (REPS) permettant paradoxalement l'accès à différents métiers, voire à des champs professionnels variés (travail social, économie sociale et solidaire, éducation spécialisée, insertion professionnelle, formation des adultes,

développement territorial et culturel...). Basée sur le modèle pédagogique d'Henri Desroche³, la formation DHEPS est désormais ancienne, pourtant on la range encore parmi les pédagogies⁴ universitaires les plus innovantes (Mias, Labbé & Bataille, 2010). Nous pouvons la présenter par la déclinaison de ces quatre modèles.

Le modèle didactique, une pédagogie de l'objet ou « apprendre à apprendre »
Le « Dhepsien » doit acquérir des connaissances, mais elles ne lui seront pas offertes *a priori*. Il aura à faire lui-même ses propres recherches documentaires, ses lectures et analyses ; il en conserve l'initiative et le choix. Une large place est laissée aux connaissances *déjà là* des participants, à leurs expériences vécues, qui seront le socle du projet de formation du stagiaire. « L'éducation doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue. En fonction des besoins des 3 participants, tirer parti de son expérience vécue est porteur d'une culture qui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe » (Desroche, 1990, p.29).

Le modèle maïeutique, une pédagogie des sujets ou « apprendre à surprendre »
Car il s'agit bien là d'accoucher (mais au sens de Socrate), d'accoucher les âmes, d'un accouchement mental. Le « s'éduquant » est donc invité à ancrer sa réflexion sur son vécu, à mettre en exergue ce qui, de sa pratique, de son expérience, de ses compétences, le questionne. Il aura à traduire ce questionnement en question de recherche afin de s'inscrire dans une démarche scientifique. La formation sollicite donc le sujet et sa propre créativité. Pour ce faire, il faut donc commencer par autoriser le sujet à exister en formation, à lui donner une place. Dans cet objectif, l'exercice appelé « autobiographie raisonnée » consiste en une introspection, menée devant les pairs – Michel Bataille (2003) préférerait d'ailleurs parler d'autobiographie *raisonnante* –, dans un climat propice au dialogue et au respect, visant la recherche des liens que la personne (le sujet donc) entretient avec son projet de recherche, son parcours, le pourquoi de l'entrée en formation et son devenir visé.

Le modèle dialectique, une pédagogie du trajet ou « apprendre à comprendre »
La dialectique est omniprésente dans le DHEPS tant la discussion, la réfutation, l'argumentation pour remporter la conviction ont toute leur place. Le projet mené en DHEPS, nécessite un cheminement réflexif et l'acceptation de ce cheminement dans une maturation plus ou moins longue, plus ou moins douloureuse, faite de belles découvertes, mais aussi parfois de deuils. « Le trajet » que l'on peut matérialiser par la réalisation d'un mémoire, est composé d'allers et retours parsemés d'embûches. L'objectif de la recherche se modifie chemin faisant. La question de départ évolue au gré des lectures, des confrontations avec les pairs et des approches empiriques. Mais ce trajet ne se fait pas seul, car un second socle pédagogique important réside dans la coopération entre les pairs ; coopération mise en exergue notamment dans des ateliers coopératifs, des espaces de co-construction des recherches menées par les étudiants, qui jalonnent le parcours de formation et incitent donc périodiquement les « s'éduquants » à prendre la parole pour exposer (et expliciter) l'avancée de leurs travaux.

Le modèle logistique, une pédagogie du projet ou « apprendre à entreprendre »
La pédagogie de Desroche invite à produire des connaissances réinvestissables pour la société. Les recherches intègrent la plupart du temps une dimension pratique, en lien étroit avec le terrain, et qui nécessitent un retour aux acteurs concernés. L'idée de devoir de restitution, de retour pour le terrain

³ Desroche ne parle pas de stagiaires de la formation ni d'étudiants, il parle de « s'éduquants » pour signifier l'originalité d'une méthode pédagogique alliant formation et autoformation. Complètement adaptée à des adultes, cette formation est pluridisciplinaire et invite les personnes en formation à construire elles-mêmes leurs propres connaissances par la réalisation d'une recherche-action.

⁴ Notons que les formations universitaires s'adressant à des adultes, il serait préférable de parler d'andragogie, voire comme le propose Guy Avanzini (1996) d'anthropologie qui a le mérite d'aborder l'Homme avec un grand H.

est omniprésente. La réflexion comprend donc toujours un retour pour l'action, une professionnalisation la plupart du temps, non seulement pour le professionnel s'éduquant, mais aussi, de fait, pour les acteurs du champ social questionné⁵.

Dès lors, qu'en est-il des représentations des étudiants d'une formation aux compétences transversales ? Quelles compétences ont-ils le sentiment d'avoir acquises dans un tel dispositif formatif ? De quelles manières les verbalisent-ils ?

■ *Un focus group sur les compétences acquises en formation*

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons fait le choix de réaliser un *focus group* (Kalampalikis, 2004 ; Markova, 2004) rassemblant des personnes en cours de formation DHEPS et d'anciens stagiaires déjà diplômés dans le but de les questionner sur les compétences qu'ils pensaient avoir acquises en formation. En effet, les représentations sont des outils de communication dans les groupes (qui les constituent et les transforment à la fois). Les *focus groups* (ou entretiens collectifs) sont donc très appropriés à leur recueil. « En tant que méthode de recherche, les *focus groups* peuvent nous donner accès à la formation et aux transformations des représentations sociales, des croyances, des connaissances et des idéologies circulant dans les sociétés » (Markova, 2004, p.235-236). Sorte de recueil *in situ*, le *focus group* est donc un outil privilégié de recueil de représentations sociales.

Profitant de la préparation d'un événement visant la création d'un réseau d'anciens *Dhepsiens*⁶ (réseau d'*alumni*) nous avons lancé un appel à volontariat (cinquante diplômés environ ont été contactés) et au total treize personnes ont accepté de participer en plus de l'animatrice (elle aussi en formation DHEPS et co-auteure de cet article)⁷. Six sont en fin de formation, sept sont déjà diplômés. Neuf sont en situation d'emploi et quatre en recherche d'emploi. Il s'agit de quatre hommes et neuf femmes. Une seule phrase a amorcé les échanges : « quelles sont, selon vous, les compétences professionnelles acquises à l'issue du DHEPS ? ». Les données discursives sont le fruit d'une heure d'échanges, durée précisée en début de séance après une introduction de la démarche et son inscription dans une recherche scientifique. Les propos ont été enregistrés avec l'accord du groupe et l'engagement du respect des règles de déontologie des recherches en sciences humaines. Peu de relances ont été nécessaires pour que le groupe s'engage dans la discussion⁸.

⁵ Difficile de traduire les objectifs formatifs de cette formation en compétences « métier ». Difficile de s'éloigner d'un tel dispositif pour se limiter à traduire l'ingénierie pédagogique en quelques compétences qui pourraient être reconnues institutionnellement et permettre une certification professionnelle conduisant vers un seul métier. Au sein du Réseau international des hautes études des pratiques sociales (RIHEPS), à plusieurs reprises, il a été tenté de tordre le dispositif pour le faire rentrer dans les cases préformatées de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) où il est demandé de présenter le lien entre ingénierie de formation et les items « activités-tâches-compétences ». Après plusieurs tentatives sans succès, le titre professionnel a été perdu. Nous l'avons vu, le DHEPS ne forme pas à un seul métier, au contraire il permet des évolutions professionnelles, des bifurcations, des transitions : il permet la révélation et l'acquisition de compétences transversales non spécifiques à un seul métier.

⁶ C'est ainsi que les stagiaires, anciens stagiaires et enseignants ont l'habitude de nommer les diplômés et stagiaires en formation.

⁷ L'implication de l'animatrice est une posture épistémologique revendiquée par les auteurs qui, à la manière de Pierre Bourdieu déjà (et de bien d'autres chercheurs à présent) valorisent la proximité sociale entre le chercheur et le groupe interrogé afin de réduire les éventuels effets de violence symbolique opérés par la place de chercheur. La connaissance impliquée est considérée dans les travaux de nos équipes comme un atout et la gageure d'une réduction des biais potentiels d'interprétations. Dans un souci de distanciation, les analyses et les interprétations ont été réalisées avec des chercheurs non impliqués dans le dispositif formatif et ont été soumises à validation interne.

⁸ Notre recueil ne s'est pas arrêté à ce *focus group* car après avoir réalisé une première analyse lexicale automatisée, nous avons sollicité une seconde fois les participants (toujours à l'occasion de rencontres destinées à la création du réseau d'anciens) afin de leur présenter les analyses brutes et de les soumettre à leurs interprétations. Les échanges ont constitué un socle pour les interprétations que nous avons posées ici. Ce parti pris épistémologique fera l'objet d'une communication ultérieure.

classes 2, 5, 1, 4 et 3 réunies puis les classes 2, 5 et 1 sont ensuite distinguées des classes 4 et 3 et ainsi de suite. Enfin, les termes affichés sont les mots constitutifs de la classe.

La taille des mots est représentative du Chi2, plus le Chi2 est fort plus il est constitutif de la classe. Nous allons présenter le contenu de chaque classe, qui, telles des thématiques vont nous permettre d'approcher la représentation que les stagiaires et les anciens stagiaires interrogés lors du *focus group* ont des compétences qu'ils ont développées en DHEPS.

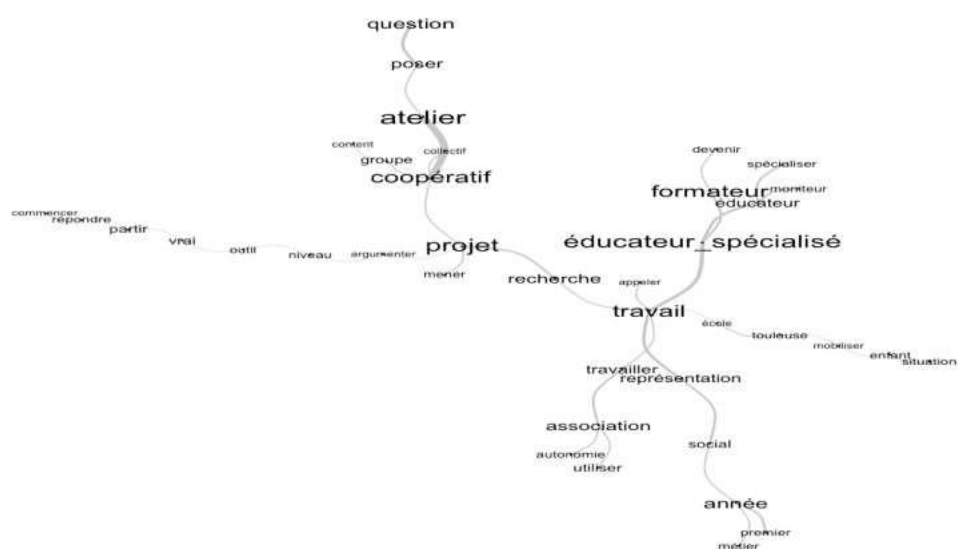
■ Six thématiques pour la représentation des compétences développées en DHEPS

Les six classes de discours proposées par la CHD constituent donc différents univers sémantiques que nous allons tenter de décrire en commençant par la classe 6 et donc de gauche à droite jusqu'à la classe 3. Ces classes sont constituées de formes lexicales (les mots du corpus réduits à leur racine) co-occurentes et dont le poids dans la construction de la classe peut être repéré par la valeur du chi2. En d'autres termes, les classes rassemblent des mots significativement co-présents dont il s'agit d'entrevoir le sens, c'est ce que nous allons préciser dans les parties suivantes (pour alléger la lecture, les valeurs statistiques de ces formes ont été placées en annexes).

■ Classe 6 - Réappropriation des outils pédagogiques dans l'exercice du métier

Le schéma ci-dessous est constitutif d'une analyse de similitude réalisée *a posteriori* de la CHD. Il donne à voir, parmi les mots présents dans la classe, la force des co-occurrences (plus le lien entre deux mots est épais sur le schéma plus les mots ont été cités simultanément).

Figure 2 - Graphe de la classe 6



Au démarrage du *focus group*, les personnes se présentent et mentionnent leurs métiers, leurs parcours et racontent ce qu'elles sont devenues. La présence de termes relatifs aux métiers (*métier*⁹, *éducateur_spécialisé*, *éducateur*, *moniteur*, *formateur*) inscrit le discours de cette classe dans des sphères identitaires. Des savoir-faire (Labbé, 2013) sont exprimés et un certain nombre d'outils pédagogiques propres au DHEPS sont mentionnés (*autobiographie raisonnée*, méthodologie de *projet*). Aux dires des participants donc, des outils ont été réinvestis professionnellement.

⁹ Les mots que nous insérons en italique dans cette partie font partie des mots significatifs de la classe.

Il est souvent question dans cette thématique de différentes compétences liées à l'exercice du métier actuel ou futur : nous sommes donc en présence de compétences transférées plus que transversales. Liées à l'exercice du *métier* elles pourraient également être considérées comme transversales, mais moins à différents domaines professionnels que transversales à deux contextes distincts : de la formation vers l'exercice professionnel. Par exemple, l'idée de *projet* est très présente dans cette classe et l'on y fait un large parallèle entre le projet de recherche que l'on a eu à mener et les compétences en méthodologie de projet acquises en formation et devenant un socle dans les activités professionnelles par la suite. « *Compétences à monter son projet oui compétences à monter son projet c'est évident, projet de recherche, la méthodologie de recherche, la question aussi de à qui tu fais appel pour monter ton projet, comment tu fais appel* »¹⁰.

Les professionnels se sont aussi réappropriés des outils pédagogiques d'animation de groupe, tels que les ateliers coopératifs et l'autobiographie. « *L'atelier coopératif donc, réimporté, et l'autobiographie c'est aussi au démarrage de l'accompagnement parce que je trouve que c'est un outil essentiel quand on entreprend* ».

De la même manière, ils déclarent avoir acquis une relative *autonomie* : « *Enfin voilà, plein de petits outils que j'utilise aujourd'hui au niveau de la formation et de l'association, mais aussi cette autonomie et comme on disait, le fait d'être assurée, confiante* ».

Et pour terminer la liste, la *coopération* est citée comme une des compétences déterminantes acquises pendant le DHEPS. « *C'est un passage par le groupe et les ateliers coopératifs, c'est aussi un passage par le groupe, le projet aussi, avec cette perspective-là et donc juste pour dire que la coopération c'est une compétence* ». On le voit, de nombreuses compétences transversales sont citées ici, mais accolées aux métiers il devient difficile de les distinguer de compétences qui seraient spécifiques.

■ Classe 2 - Voir et dire les choses différemment

Cette classe est caractérisée par la présence du terme « *vraiment* » exprimant une insistance pour signifier le caractère particulier de la formation qui constitue un moment *réflexif*, un moment permettant la prise de conscience et la verbalisation de compétences. « *Il y a vraiment une pédagogie particulière, cette pédagogie je trouve que ce qu'elle apporte de vraiment pertinent, c'est ce qui a été dit par rapport à l'autobiographie, [...]* ». « *C'est quelque chose, ce DHEPS, c'est vraiment quelque chose* ».

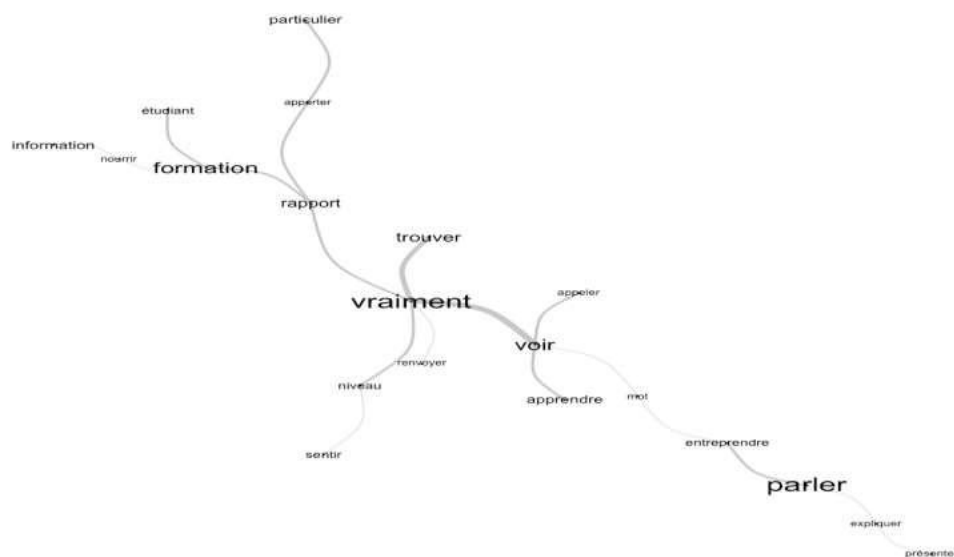
Cette formation amène l'étudiant à apprendre, à entreprendre, à coopérer. « *Tu parlais d'entreprendre, pour moi c'était un peu un gros mot avant* ». « *Mais entreprendre au sens large c'est-à-dire quand on est en phase de... je fais quelque chose, j'entame quelque chose de nouveau, je ne sais pas vers où je vais aller, pas ce que je vais y trouver* ». « *J'ai tiré beaucoup de cette formation-là et le fait de pouvoir être étudiant acteur de sa formation, ce qui n'est pas souvent le cas, ou pas toujours suivant le type de formation* ».

En soi, selon les dires que cette classe de discours rassemble, cette expérience est un réel apprentissage. Au-delà, il est dit aussi que la formation amène à *voir*, à *percevoir* différemment la

¹⁰ Les phrases en italique et entre guillemets que nous citons ici sont les extraits significatifs de la thématique et sont issus du concordancier de la classe, c'est-à-dire des segments de discours permettant de remettre les mots présents dans la classe dans leur contexte d'origine. Nous nous situons au niveau groupal nous n'avons donc pas d'intérêt à faire une présentation individuelle des personnes portant ces propos : notre objectif est bien d'avoir accès à la représentation *sociale*, enfin, certaines erreurs de langage ont pu être écartées afin de faciliter la lecture.

réalité. Parfois ce nouveau regard s'exprime en termes de crises, la formation devient un moment de rupture, moment permettant des prises de recul, des prises de conscience et d'ouverture vers de nouvelles formes de connaissances. Cette classe de discours illustre probablement ce que Christine Mias (2011) décrit dans son article « *Training as ruptures* ».

Figure 3 - Graphe de la classe 2



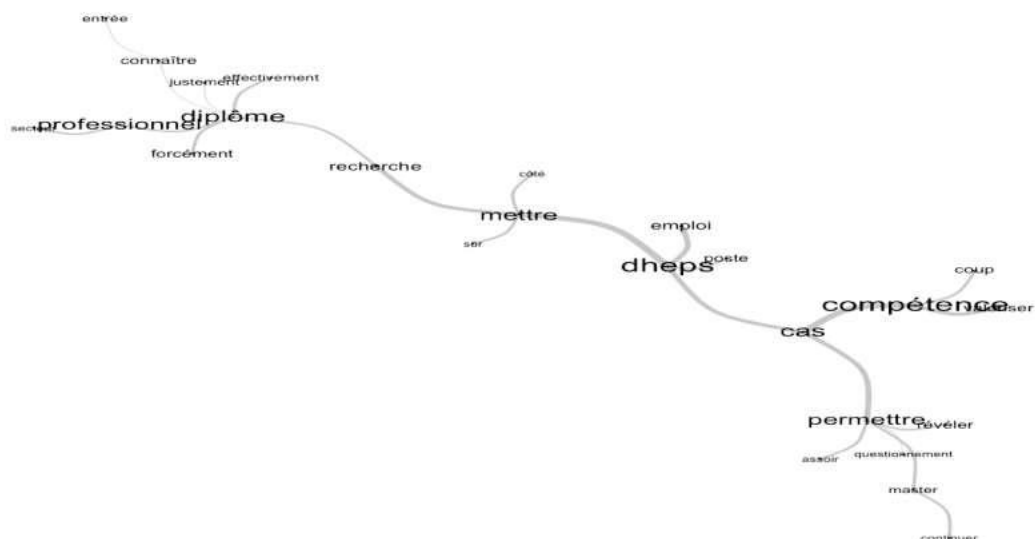
« Dans ces deux emplois qui sont différents, ça nourrit ma façon de voir les choses, je reviens aussi sur la distance scientifique et même la manière d'écouter une information, aujourd'hui, scientifique dans les médias ». « J'étais exigeante par rapport à ça et après il y avait quelque chose, sûrement au niveau du sens, et pour moi il y a vraiment une compétence que j'ai développée c'est de percevoir ».

Mais la formation amène aussi à parler, à expliquer et à présenter les choses différemment aux autres. « À contextualiser, j'ai appris ce mot-là ici – et Word il le connaît toujours pas – à complexifier aussi, contextualiser complexifier donc, cette compétence moi j'y crois vraiment, il y a une élasticité et il y a un plaisir à cette élasticité ». « Une aisance en tout [...] pour aller à la source des informations et pour apporter, argumenter et apporter des informations précises ».

Ici les compétences sont bien transversales et très personnelles, voire intimes. Elles sont permises par une formation qui va au-delà de l'acquisition de compétences techniques pour tendre vers une possibilité d'émancipation à la fois personnelle et professionnelle. Il est discutable de poser en amont de la formation que ce type de compétences, relevant de la personnalité, seront développées et ce sont bien les conditions de proximité sociale entre l'enquêteur et l'enquêté qui ont permis ce type d'expression.

■ Classe 5 - Entre compétences à révéler et compétences à valoriser

Figure 4 - Graphe de la classe 5



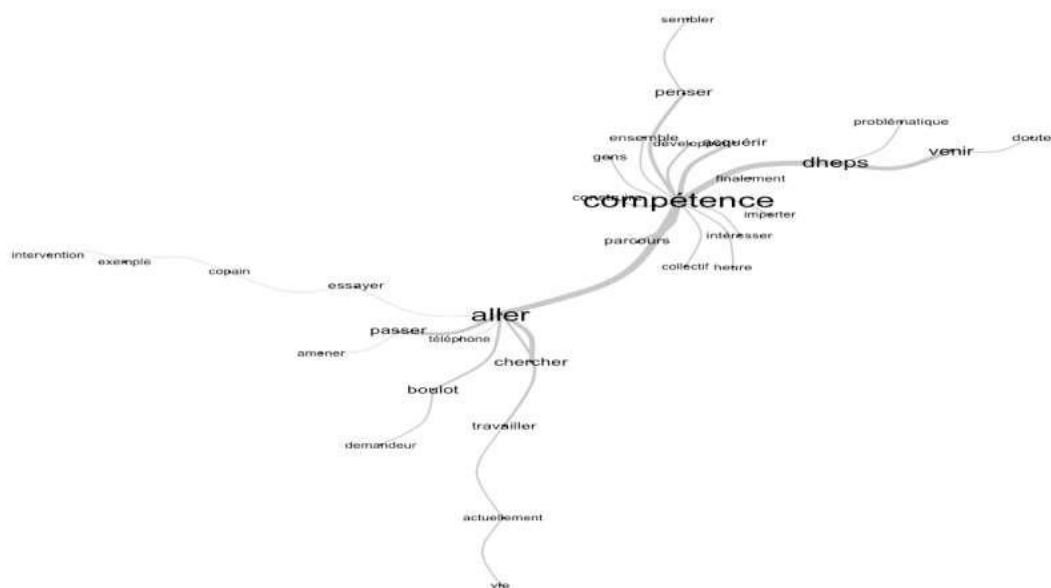
Il est particulièrement question des *compétences* dans cette classe de discours, mais de compétences de deux ordres. Le DHEPS se basant sur les expériences passées, il s'agira potentiellement de *révéler* des *compétences* acquises dans la pratique avant la formation. « *L'autobiographie [...] qui permet à chacun de révéler ses compétences et justement d'être et commencer à asseoir* ». « *D'entrée de jeu on nous demande quelles compétences on a déjà [...] il y a déjà les compétences que tu n'avais pas forcément imaginées avant ou identifiées* ».

Il s'agira aussi de *valoriser* les compétences développées pendant la formation, de les faire reconnaître dans un contexte professionnel. C'est dans cette classe que le lien avec *l'emploi* (ou le *poste*) est le plus présent. Un extrait du discours exprime le fait qu'il existe deux types de stagiaires en formation face aux compétences à valoriser : ceux qui sont déjà en poste (n'ayant pas de difficulté avec l'emploi) et les demandeurs d'emploi qui, eux, peinent à faire reconnaître leurs compétences. « *Quand tu es demandeur d'emploi c'est difficile parce qu'il (le DHEPS) n'est pas connu, en fait c'est difficile à valoriser, oui il n'est pas connu* ».

Alors qu'un *diplôme* reconnu pourrait pallier la difficulté d'exprimer des compétences, ici le manque de visibilité semble double : difficile d'être reconnu à cause de la seule mention du diplôme DHEPS et difficile de donner à voir les compétences révélées ou développées en formation. « *Parce que voilà, je m'aperçois dans ma recherche (d'emploi) qu'il ne rentre dans aucun cadre ce diplôme, voilà pour moi c'est un avantage aussi, mais ça l'est pas forcément pour les futurs employeurs* ».

■ *Classe 1 - Du laborieux passage en compétences*

Figure 5 - Graphe de la classe 1



Cette classe de discours s’organise quasiment autour du terme *compétence* entouré d’un nombre conséquent de verbes tels qu’*aller, penser, chercher, passer, venir, acquérir, intéresser, essayer, sembler, construire, développer, importer, amener et travailler*. Nous sommes dans la classe de discours qui répond au plus près à la question d’amorçage posée en début de *focus group*. Il est question des *compétences* et le terme est significativement lié au verbe *aller* (puis *passer, amener, venir*) comme pour signifier l’idée d’un passage d’un état à un autre, quelque chose qui *amène* progressivement vers la suite du *parcours* : pour aller *chercher* du *boulot*, pour *travailler*. *La difficulté à valoriser ces compétences est une nouvelle fois exprimée. « C’est d’en être capable, et de les formaliser [...] c’est très formel le DHEPS, un mémoire c’est formel voilà ».*

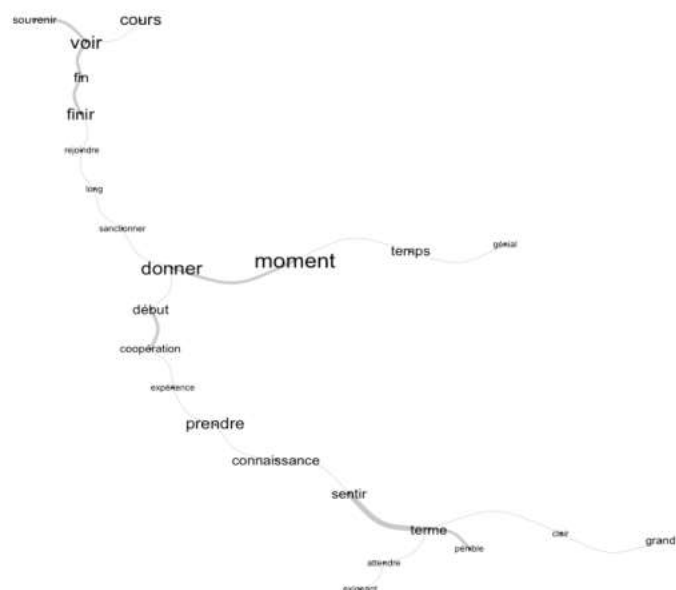
Il est dit aussi que les compétences sont particularisées, chacun les développant dans la thématique de sa recherche-action. Cela ne facilite donc pas une identification collective et encore moins une visibilité extérieure et une reconnaissance immédiate par autrui. *« C’est que chacun finalement va faire son parcours au regard de qui il est, et de son parcours précédent, et finalement acquérir des compétences qui vont être celles qui le servent, ou qui l’intéressent, ou qui l’interpellent, ou qui servent à ce qu’il doit faire ».*

Une seule personne exprime le caractère transversal des compétences acquises en DHEPS : *« je viens de finir mon DHEPS, mais moi ma problématique c’est comment valoriser mon DHEPS en fait pour trouver mon boulot voilà, parce qu’on acquiert des compétences, ces compétences elles sont transverses ».* Cette transversalité semble apporter une difficulté supplémentaire à l’expression/valorisation des compétences vis-à-vis du monde professionnel. Dites trop « formelles », il est difficile de les exprimer en termes de « spécificité métier », expressions qui seraient plus valorisées dans le monde professionnel contemporain à cette étude.

Classe 4 - Un cheminement réflexif long et exigeant

Figure 6 - Graphe de la classe 4¹¹

¹¹ Nous avons fait le choix de réaliser l’arbre maximum de la classe en enlevant les mots « truc » et « chose » qui pouvaient nuire à la lecture de la classe.



Cette classe de discours est sans doute celle qui est la plus marquée par la temporalité avec la présence de termes tels que *temps*, *moment*, *début*, *fin*, *finir*, *attendre*, *long*, qui peuvent exprimer l'importance du temps dans le cheminement entamé, pour l'appropriation des connaissances et la maturation d'un tel projet.

La personne en formation a besoin de temps pour entrer dans son cheminement intellectuel et réflexif, il s'agit ici d'apprendre à comprendre, d'entrer dans une approche exigeante de la connaissance qui demande précision et clarté (*clair*) dans les termes et leurs différentes définitions.

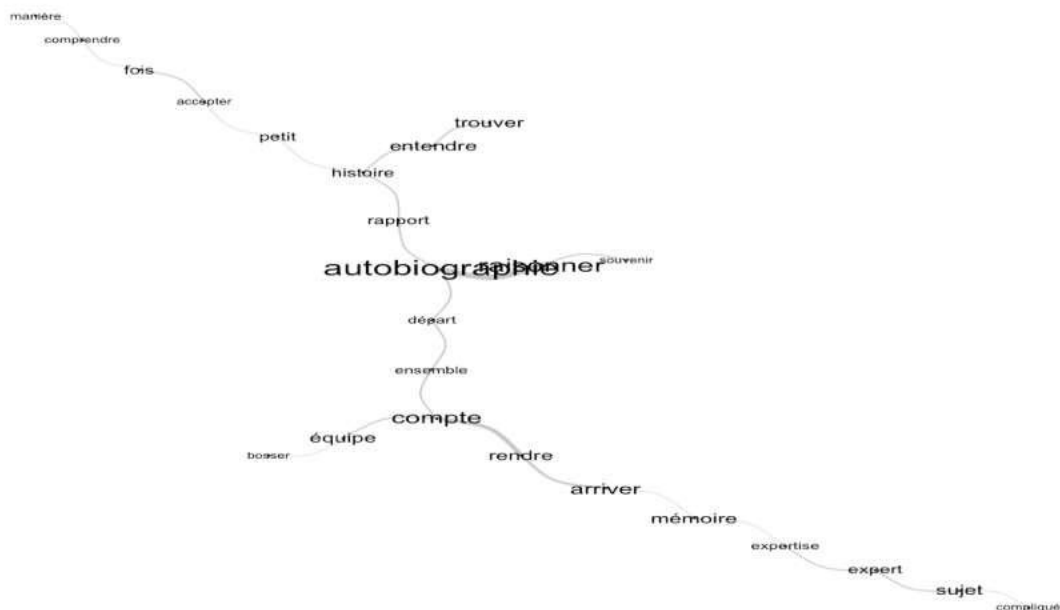
« *C'est des cours pluridisciplinaires donc cela va être de la psycho, ça va être de la socio, ça va être beaucoup de connaissances que je n'ai pas au départ* ». « Des connaissances donc on va dire théoriques et pour pouvoir après se l'imprégner et pouvoir en discuter après et pouvoir prendre du recul sur son travail lui-même ».

Enfin, ici, les termes *fini* et *finir* n'expriment pas seulement une fin, car associés parfois à des formes négatives, ils expriment quelque chose qui met du temps à s'installer, quelque chose qui n'est pas fini, qui est entamé, voire qui n'en finit jamais. « *C'est le début de l'apprentissage de, qui n'en finit pas, la coopération, c'est la coopération* ».

Il est peut-être dit ici que contrairement aux compétences spécifiques, les compétences transversales développées en DHEPS sont longues à acquérir, qu'elles demandent maturation et s'inscrivent dans un cheminement qui n'en finit jamais.

■ *Classe 3 - L'autobiographie raisonnée et le sujet devenant*

Figure 7 - Graphe de la classe 3



Un autre outil pédagogique particulier au DHEPS est cité ici, *l'autobiographie raisonnée* qui marque le moment de l'entrée en formation (*arriver*), moment fort et réflexif permettant l'explicitation de connaissances et de compétences, première étape du travail de reconnaissance. « *C'est ce qu'ils nous disent dès le départ avec l'autobiographie raisonnée, avec nos savoirs et avec nos personnalités, avec notre vécu, avec nos expériences et on se construit ensemble voilà* ». « *Je trouve que l'autobiographie nous permet de repenser notre histoire, de la réfléchir* ». « *Pour moi, l'autobiographie elle est aussi un moment où tu identifies des failles dans ton parcours, d'où tu arrives, des failles, des tensions, des manques, c'est aussi ce moment-là l'autobiographie raisonnée* ».

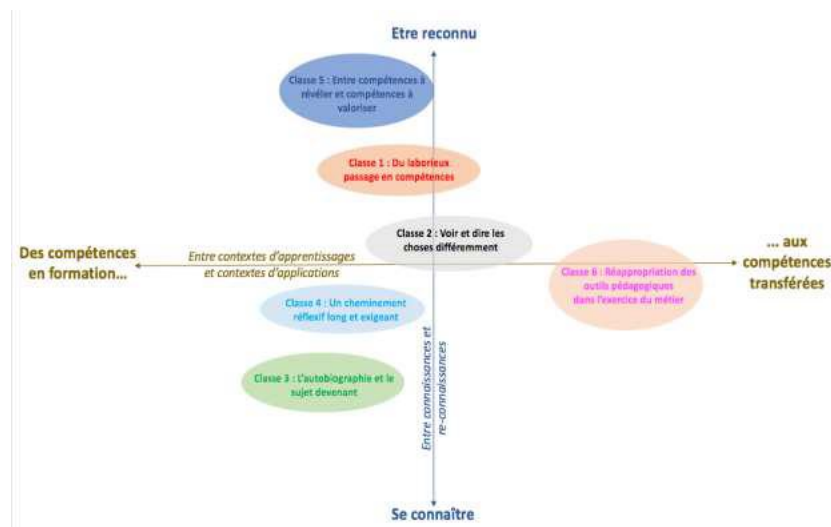
Un cheminement qui commence (*départ*) nous semble caractériser cette classe. L'autobiographie peut être appréhendée comme un bilan de compétences qui permet au stagiaire de prendre connaissance de ses acquis (*savoir, vécu, expérience*) et des compétences à développer (manques, failles, tensions). Cette étape permet donc de *se connaître* avant d'évoluer et de s'inscrire dans un projet dont on sera le *sujet*. À défaut de compétence, c'est la notion *d'expertise* qui est exprimée, mais aussi décriée comme une qualité que l'on refuse tant la posture est risquée, mais le *sujet devenant* devra devenir maître de son *sujet* de mémoire.

Les principales tensions organisatrices de la représentation

Nous avons effectué un second type d'analyse (toujours avec le logiciel Iramuteq), il s'agit cette fois, d'une analyse factorielle des correspondances (AFC) permettant de mettre en évidence les principaux organisateurs du corpus. De la même manière que précédemment, il s'agit de proposer des interprétations à ces analyses statistiques (il s'agit en fait de droites de régression afin d'entrevoir les principales tensions organisatrices de la présentation. Notons que trois autres facteurs auraient pu être présentés, mais nous avons fait le choix de ne présenter que les deux principaux, nous semblant, d'ores et déjà, très pertinents pour notre questionnement.

Nous illustrons la synthèse de nos propositions dans le schéma ci-dessous qui nous permet de repositionner les classes de discours sur les premiers facteurs de l'analyse (les AFC réalisées par le logiciel Iramuteq sont placées en annexe).

Figure 8 - Représentation des compétences acquises en DHEPS
(Synthèse de l'analyse lexicale)



Les compétences : entre contextes d'apprentissages et contextes d'applications

Le facteur le plus discriminant (25,97% de l'inertie) est celui qui est représenté horizontalement. Nous faisons l'hypothèse qu'il sépare un discours relatif aux apprentissages dans les espaces de formation (à gauche sur le schéma) et un discours relatif aux applications possibles dans le monde professionnel (à droite sur le schéma). Ce premier facteur oppose la classe 6 à toutes les autres classes. Dès lors, la représentation serait d'abord dissociée entre deux univers sémantiques et parler de compétences demanderait une première distinction : il s'agirait d'une part de parler des apprentissages réalisés lors de la formation (les 5 classes à gauche) *versus* les applications possibles dans l'exercice du métier (la classe 6). Il s'agit peut-être ici du caractère transférable plutôt que transversal des compétences, ou, pour aller plus loin, du caractère transférable des compétences transversales. Cette première distinction sémantique nous interroge car il semblerait donc que, dans l'imaginaire collectif des personnes interrogées, il soit nécessaire de distinguer les contextes pour expliciter (de manière distincte) les compétences développées. En effet, « la compétence n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) » serait alors révélatrice du passage à la compétence.

Celle-ci se réalise dans l'action » (BAIP, 2018). Dès lors, comment qualifier les compétences acquises en formation ? Qu'en est-il des référentiels de formation ? Nous devrions peut-être parler de compétences prédictives ? Ou bien encore, ne devrait-on pas oublier un moment le terme de compétences (puisque toute compétence n'existera que dans son contexte d'exécution) pour parler par exemple de mobilisation de « l'intelligence au travail » (Jobert, 2011), de « savoir agir » (Tardif, & Dubois, 2013, p.32) ou bien encore du « savoir mobiliser » (Le Boterf, 1994).

Les compétences : entre connaissances et re-connaissances

Le deuxième facteur (22,32% de l'inertie) est représenté verticalement. Il semble distinguer ce qui relève des connaissances et ce qui relève de la reconnaissance. Nous pouvons résumer ce facteur par la proposition de Jacques Aubret (1991, p.89) : « Se connaître pour se faire reconnaître ». Du côté des connaissances, nous avons recueilli des propos sur l'acquisition de connaissances de soi (classe 3), mais aussi de connaissances itératives (classe 4) : on y parle de cheminement, on apprend chemin

faisant. Enfin, il est question aussi d'un autre type de connaissances, celles qui permettent d'appréhender les choses autrement : on s'approprie l'approche de la complexité et l'on va de mieux en mieux percevoir et ainsi parler autrement le monde (classe 2). Toutes ces choses relèvent de compétences transversales finalement. Et c'est bel et bien dans une quête de reconnaissance que l'on s'autorise l'usage du terme compétences (classe 5), mais elles restent, semble-t-il, difficiles à révéler et à valoriser, et nécessitent un passage (classe 2), une traduction pourrions-nous dire, pour les reconnaître (d'abord pour soi) et les faire reconnaître (savoir les donner à voir). Ces résultats nous renvoient à la distinction des trois stratégies identitaires en Valorisation des acquis de l'expérience (VAE) d'André Demailly (2006). La première stratégie, dite stratégie d'alignement, vise à reprendre un parcours de formation inachevé.

C'est parfois le cas du public interrogé ici. La deuxième stratégie est celle de l'affrontement. Elle vise à obtenir la réparation d'une non-reconnaissance de compétences acquises qui attestent pourtant, du point de vue des individus, d'un niveau de professionnalisme aussi élevé voire plus, que des diplômés. La troisième est la stratégie d'investissement. Elle caractérise les personnes souhaitant tirer des avantages personnels à la VAE tout en y trouvant un levier pour réaliser des projets professionnels qui valoriseront aussi leur organisation de travail. Il s'agit donc de reconnaissances pour le sujet lui-même et vis-à-vis de son entourage familial, mais aussi professionnel afin de permettre de nouvelles évolutions. Les compétences transversales s'expriment ici, non plus dans des contextes d'applications différents, mais bel et bien dans des espaces de reconnaissances et d'explicitations différents : de soi vers les autres.

De la notion de compétence à la notion de méta-compétence

« Dans tout processus de développement des compétences, des dimensions individuelles et socio-organisationnelles cohabitent, et c'est dans leurs interactions que les individus peuvent réaliser une partie de leurs apprentissages, être ou non empêchés d'apprendre, mais aussi et surtout être mis en capacité d'apprendre » (Fernagu-Oudet & Batal, 2016, p.371). Dans cette formation, il serait plus approprié de parler de la notion de méta-compétence, c'est-à-dire cette « capacité à prendre du recul par rapport à ses propres compétences pour les identifier, se les approprier dans un projet de vie et les faire reconnaître en permanence dans un processus d'interaction et de reconnaissance sociale... » (Danvers, 2009, p.113), « ce qui permet à son détenteur de construire sa liberté, véritable but de toute éducation, qui ne peut pas ne pas être émancipation » (Étienne, 2007, cité dans Danvers, 2009, p.113).

Nous pouvons rapprocher ce type d'expérience formative au travail d'explicitation effectué par les candidats à une VAE qui doivent apporter la preuve de leurs compétences en articulation avec les attendus du diplôme visé. Nous pouvons alors parler, dans cette situation, d'accompagner la déconstruction-reconstruction de l'expérience, « cette dialectique entre l'explicitation d'un matériau préexistant et sa ré-élaboration en fonction du diplôme qui [...] conduit à situer ce type d'entretien entre description et analyse » (Lainé, 2006, p.137). C'est justement ce que nous souhaitons mettre en lumière dans ce travail. Faire émerger l'originalité de ce qui se vit dans cette formation qui allie formation et prise de conscience des compétences déjà acquises. Elle permet le passage de la notion « d'avoir des compétences » à la notion « d'être compétent », distinction faite par Le Boterf (2015). Il ne s'agit pas simplement de s'arrêter au stade d'un bilan de compétences possible dès l'entrée en formation notamment *via* l'autobiographie raisonnée. Il s'agit de s'engager dans des années charnières qui permettent une réelle transition telle qu'elle est définie en psychologie sociale du travail et qui désigne « chez les individus au travail, l'ensemble des processus psychosociaux d'élaboration des changements dont ils font l'expérience, de resignification et de réorganisation de

leurs conduites et de leurs identités, tout au long de leur parcours professionnel » (Dupuy, Mègemont & Cazals-Férré, 2016, p.414) et nous ajoutons et/ou formatif.

Conclusion

Nos travaux confirment le caractère polysémique, voire polémique, de la notion de compétence et nous souscrivons aux propositions de Tardif (2013) qui la considère comme un « *savoir agir complexe* ». Les compétences transversales, plus particulièrement appréhendées ici, n'échappent pas à ce constat. En effet, notre étude s'est attachée à interroger cette notion auprès de stagiaires d'une formation universitaire (le DHEPS) justement construite autour du développement de compétences transversales. Il était en effet intéressant de questionner les représentations sociales des compétences acquises dans un cursus centré sur le développement de telles compétences et d'observer *in situ* (c'est-à-dire dans le groupe dans lequel elles sont censées se développer) la manière dont les stagiaires allaient les exprimer entre eux et les partager.

Les résultats de l'analyse lexicale automatisée des échanges tenus lors d'un *focus group* spécialement provoqué à cet effet) nous montrent que les compétences s'expriment difficilement, et qu'elles sont d'abord explicitées dans deux contextes distincts : la formation ou l'exercice du métier. Parle-t-on des compétences acquises en formation ou des compétences métiers ? Dans les propos recueillis, c'est davantage dans le contexte formatif qu'elles seront discutées (4 classes de discours côté formation *versus* une seule côté professionnel)¹². Pour autant, on ne saurait dire les compétences de la même manière dans ces deux contextes. En d'autres termes, et très paradoxalement, un grand organisateur de la représentation des compétences transversales serait le contexte d'explication. Les compétences pourraient être transversales à différents champs professionnels, mais pas transversales entre champ formatif et champ professionnel. D'autre part, et c'est le second grand organisateur de la représentation, les compétences développées en forma-

tion semblent remplir une fonction identitaire allant de la détention de connaissances (connaître, mais aussi *se* connaître) vers une *re*-connaissance (*se* reconnaître, mais aussi être reconnu comme dans une quête de légitimité). C'est sans doute une autre dimension des compétences qu'il s'agira d'explorer plus avant dans nos futurs travaux.

Dès lors, alors que les compétences transversales sont posées comme un enjeu majeur pour la sécurisation des parcours et nécessaires pour une adaptabilité de l'homme sur le marché du travail, nous nous interrogeons sur le fait qu'elles ne soient pas plus valorisées dans les certifications professionnelles. Et, si nous observons la difficulté du cheminement pour exprimer des apprentissages universitaires en compétences chez les stagiaires, il en est peut-être de même chez ceux qui sont en charge de concevoir ces dernières et de les valoriser. Si le « passage en compétence » nécessite temps et maturation chez les personnes, c'est sans doute que l'élaboration d'une représentation sociale des compétences transversales est complexe.

C'est pourquoi enfin, il s'agirait aussi de vérifier si la dimension sociale des représentations n'induit pas des attentes différentes selon les groupes (par exemple chez des acteurs en charge de co-définir les contenus diplômants) car ceci pourrait expliquer les difficultés de mise en œuvre de plus en plus relatées entre le monde de l'éducation et le monde du travail (Tardif, 2013 ; Hébrard, 2013). Nous pouvons cependant nous accorder à dire que les compétences apparaissent aujourd'hui comme étant un outil majeur de communication entre formation et travail.

Références

¹² Ce qui nous semble logique puisque la formation est ce qui rassemble les personnes interrogées issus d'univers professionnels variés.

ALDEGHI Isa & COHEN-SCALI Valérie (2005), « Orientation et professionnalisation des jeunes dans le secteur du bâtiment », *Cahier de recherche du CREDOC*, n°219, En ligne <http://www.credoc.fr>

AUBRET Jacques (1991), « Rédiger un portefeuille de compétences, se connaître pour se faire reconnaître », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.20, n°1, p.89-97.

AVANZINI Guy (1996), *L'éducation des adultes*, Paris, Anthropos.

BATAILLE Michel (2003), « Une formation à l'analyse des pratiques par la recherche », dans Pierre Marie Mesnier & Philippe Missote (éd.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, coll. « Recherche-action en pratiques sociales », p.167-170.

BUREAU D'AIDE À L'INSERTION PROFESSIONNELLE (BAIP) (2016), *Les compétences*, En ligne

<https://ged.univ-lille3.fr>

BEAUPÈRE Nathalie, BLANCHARD Marianne, GOJARD Loïc, LEMISTRE Philippe, MÉNARD Boris, TRINDADE

Angélica (2016), « Compétences acquises et requises des diplômés de bac +5 : quand l'évaluation des étudiants interroge les politiques de professionnalisation », dans Philippe Lemistre & Virginie Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, Céreq échanges, n°3, En ligne <http://www.cereq.fr>

CALMAND Julien, GIRET Jean-François, LEMISTRE Philippe & MÉNARD Boris (2015), « Les jeunes diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? » *Bref du Céreq*, n°340, En ligne <http://www.cereq.fr>

CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE (2011), « "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », *La note d'analyse. Travail - Emploi*, n°219, En ligne <http://archives.strategie.gouv.fr>

DANVERS Francis (2012), *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ?*, Volume 2, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

DANVERS Francis (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?*, Volume 1, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

DESLANDES Rollande, JOYAL France & RIVARD Marie-Claude (2011), « Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.37, n°2, p.403-422.

DEMAILLY André (2006), « La validation des acquis de l'expérience (VAE), une révolution silencieuse. Enjeux individuels et collectifs de la validation des acquis de l'expérience », Journées régionales d'échanges de pratiques en Languedoc-Roussillon, Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, En ligne archive.mcxapc.org

DESROCHE Henri (1990), *Entreprendre d'apprendre*, Paris, Éditions Ouvrières.

DUPUY Raymond, MÈGEMONT Jean-Luc & CAZALS-FERRE Marie-Pierre (2016), « Perspectives temporelles au travail », dans Gérard Valléry, Marc-Eric Bobillier-Chaumon, Éric Brangier & Michel Dubois (éds.),

Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clés, Paris, Dunod, p.414-416.

ENLART Sandra (2011), « La compétence », dans Philippe Carré & Pierre Caspar (éds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p.229-248.

FERNAGU-OUDET Solveig & BATAL Christian (2016), *L'approche par les capacités au prisme de la formation, (R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, p.371-391, En ligne <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr>

FOUREZ Gérard (2005), « Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol.5, p.401- 412, doi.org/10.1080/14926150509556668 FRANCE STRATÉGIE (2017), *Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?*, Rapport de groupe de travail n°2 du Réseau Emplois Compétences, En ligne <http://www.strategie.gouv.fr>

GOJARD Loïc (2012), *De la formation à l'emploi, une approche socio-cognitive des carrières étudiantes : le cas des STAPS*, Thèse de doctorat, Université Toulouse III Paul Sabatier, En ligne <http://thesesups.ups-tlse.fr>

Gottfredson Linda (1981), « Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations », *Journal of Counseling Psychology*, n°28(6), p.545-579.

GUICHARD Jean & HUTEAU Michel (2001), *La psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod.

HÉBRARD Pierre (2013), « Quelle "approche par les compétences" et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? », dans Sabrina Labbé & Patricia Champy-Reemoussenard (dir.), *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°30 (Le travail en évolution), p.17-34.

JOBERT Guy (2011), « Intelligence au travail et développement des adultes », dans Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p.357-381.

JODELET Denise (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

KALAMPALIKIS Nikos (2004), « Les focus groups, lieux d'ancrages », *Bulletin de psychologie*, tome 57(3), p.281-289.

LABBÉ Sabrina (2013), « Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? », *Chroniques du travail*, n°3, p.94-113.

LABBÉ Sabrina, BATAILLE Michel, MIAS Christine, LAC Michel, RATINAUD Pierre, PIASER Alain, ...,

VIDALLER Vanessa (2009), *De quelles représentations souffrent les métiers en mal de main d'oeuvre ?*, Rapport de la recherche SHS.

LAINÉ Alex (2006), « Faire parler l'expérience », dans Alex Lainé, *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Paris, Erès, p.135-156, En ligne www.cairn.info

LAINÉ Frédéric (2018), « Mobilité entre les métiers et situations de travail transversales », *Éclairage et synthèses*, n°41, En ligne <http://www.pole-emploi.org>

LE BOTERF Guy (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF Guy (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF Guy (2015), *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*, Paris, Eyrolles.

LEFEUVRE Gwénaél (2014), « Compétence professionnelle », dans Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, p.65- 69.

MARKOVA Ivana (2004), « Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups », *Bulletin de psychologie*, tome 57(3), p.231-236.

MIAS Christine (2011), « Training as ruptures... », dans M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (éds.), *Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge*, New-York, Routledge, p.158-168.

MIAS Christine, LABBÉ Sabrina & BATAILLE Michel (2010, mai), « Analyse réflexive et posture coopérative au centre d'une formation universitaire basée sur la recherche-action », communication présentée au 26e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Rabat (Maroc).

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012), *Les référentiels de compétences des mentions de licence*, En ligne www.enseignementsup-recherche.gouv.fr

RATINAUD Pierre (2009), « IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Version 0.1 alpha 3) [Windows, GNU/Linux, Mac OS X] », En ligne <http://www.iramuteq.org>

TARDIF Jacques & DUBOIS Bruno (2013), « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée*, vol.XVIII, n°1, p.29-45.

TARDIF Jacques (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

TARDIF Jacques (2013, avril), « Élaboration de référentiels de compétences et croisement avec programmes et plans de cours », dans le cadre des 20 ans du Bureau Moyen-Orient de l'Agence universitaire de la francophonie à l'université Saint-Joseph (Liban).