

Jeudi 30 janvier et vendredi 31 janvier 2014

Maison Régionale de l'Innovation, Dijon

**JOURNÉES D'ÉTUDE SUR LES COMPÉTENCES
NON ACADÉMIQUES DANS LES PARCOURS
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS**



Livret des résumés

Jeudi 30 janvier 2014

12h30 Accueil

13h15-13h30 Mot de bienvenue : Sébastien Chevalier (Talent Campus), Jean-François Giret (IREDU)

13h30-14h30 Conférence introductive : Marie Duru-Bellat (Professeure Emérite à Science Po, Chercheure associée à l'IREDU)

Comment évaluer les compétences non académiques transmises aux élèves par les systèmes d'enseignement. Les leçons d'une approche comparative

14h30-16h15 Table ronde : *Regards croisés sur les compétences non académiques*

Animation : Sophie Morlaix (IREDU)

Damien Collard	Université de Franche-Comté - LEG, Université de Bourgogne et CNRS	La difficile prise en compte organisationnelle des <i>soft skills</i> – L'exemple des « compétences implicites de service » mobilisées par les agents de la SNCF au contact du client
Alexandre Léné	Université de Lille 1 - Clerse CNRS	<i>La montée en puissance des Soft skills</i> dans le secteur des services

16h15-16h45 Pause

16h45-17h45 Session 1 : *Développer les compétences non académiques dans la formation : perspectives internationales*

Jean-Pierre Abbet	Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques – URSP	Pourquoi et comment évaluer les compétences sociales des apprenants - Exemple de recherche conduite dans le canton de Vaud (Suisse) visant une meilleure intégration dans la formation et de meilleures perspectives d'insertion sociale et professionnelle
Aurélié Demeuse, Myriam Dahan	Bruxelles Formation	Réflexions, outils et exemples pratiques sur l'intégration des compétences transversales (non techniques) en formation professionnelle en Belgique

17h45-18h45 Session 2 : *Valoriser les compétences acquises en dehors du cadre scolaire : enjeux et limites*

Valérie Becquet	Laboratoire École, Mutations, Apprentissages, Université de Cergy-Pontoise	Le service civique : entre acquisition de compétences civiques et sociales et normalisation des conduites
François Sarfati	Centre d'études de l'emploi	Entrer en alternance: Compétences académiques / compétences non-académiques au miroir de la sélection

Vendredi 31 janvier 2014

8h30 : Accueil

9h-11h Session 3 A : Développer, évaluer les compétences non académiques dans l'enseignement supérieur

Florence Saint-Luc	Aix-Marseille Université, CNRS, ADEF, ENS de Lyon, IFE	Pédagogie coopérative, recherche-action et TIC en formation pour développer des compétences transversales
Marion Rousseau	Groupe de recherche FORMAQUAL du laboratoire TRIGONE-CIREL, Lille 1	Evaluer les compétences en sciences humaines lors d'un exercice technique
Sandra Safourcade	Université Rennes 2	Place et rôle des <i>soft skills</i> dans l'enseignement supérieur
Carine Erard, Benjamin Grosjean, Catherine Louveau	IREDU, Université de Bourgogne Université de Toulouse 3 Université Paris Sud, CRESPPA - GTM	Compétitrices mais pas toujours..., capital sportif et parcours de réussite d'étudiantes en STAPS

9h-11h Session 3 B : L'impact des compétences non académiques sur l'insertion et les carrières professionnelles

Jean Bourdon	IREDU	Les compétences non académiques ressenties par les ingénieurs
Julien Calmand	CEREQ, DEEVA	Les compétences des docteurs sur le marché du travail 5 années après la soutenance de thèse : résultats d'une enquête exploratoire
Ashfaque Ahmad Shah, Mubashrah JAMIL, Muhammad SARWAR, Pervez Aslam SHAMI	IREDU University Multan University of Sargodha	<i>Competence, Education and Experience</i>
Isabelle Bensidoun, Danièle Trancart	Centre d'Etudes de l'Emploi	Inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail français : quels rôles des facteurs non cognitifs ?

11h-11h30 Pause

11h30-13h Session 4 : Acquérir des compétences sociales à l'école

Pierric Bergeron	Équipe Crise-Ecole-Terrains sensibles, CREF, ED 139 - UPON Université Paris Ouest Nanterre La Défense	Quels apprentissages autodidactes et/ou informels dans une structure scolaire différente ; une étude rétrospective de la question à travers les récits de vie des anciens élèves
Agathe Fanchini	IREDU, Université de Bourgogne	Compétences sociales et réussite scolaire au cycle III : quelle conceptualisation pour quelle(s) approche(s) méthodologique(s) ?
Albina Khasanzyanova	Centre d'Etude et de Recherche sur les Emplois et la Professionnalisation - Université de Reims Champagne Ardenne	L'acquisition des compétences dans les activités extrascolaires. <i>Projet Success At School</i> - Réussir à l'école grâce au bénévolat: un autre chemin pour lutter contre l'échec scolaire

13h-14h30 Repas

14h30-15h30 Session 5 : *Expérimenter des nouveaux dispositifs de formation pour développer les compétences sociales*

Mahdi Barouni, Patrick Premand, Stefanie Brodmann, Rita Almeida, Rebekka Grun	IREDU - Banque mondiale	Formation à l'entrepreneuriat et le travail indépendant chez les diplômés universitaires
Jean-François Giret, Sophie Morlaix, Mélanie Souhait	IREDU Talent Campus	Réflexions méthodologiques sur l'apport d'un dispositif de formation innovant concernant le développement des compétences non académiques

15h30-17h Session finale

Animation : Sébastien Chevalier, Étienne Galmiche (Talent Campus), Jean-François Giret (IREDU)

Présentation de Talent Campus, Rapport des sessions, discussion et conclusion générale

Comment évaluer les compétences non académiques transmises aux élèves par les systèmes d'enseignement - Les leçons d'une approche comparative

Marie DURU-BELLAT

Sciences Po-OSC et IREDU

Alors qu'une solide tradition de sociologie du curriculum s'est développée dans les pays anglo-saxons, peu de recherches empiriques concernent, en France, les contenus d'enseignement, notamment quand on s'écarte des contenus les plus académiques. L'article présente les résultats d'une recherche examinant comment, dans une variété de pays, se structurent les curricula en essayant de prendre en compte non pas les programmes mais ce qu'on peut considérer comme la visée plus globale de socialisation (éducation civique, éducation religieuse, importance de la formation professionnelle, qualité de la relation maître-élèves et accent mis sur la discipline..., et explore si des liens peuvent être établis avec les attitudes observées par ailleurs chez les élèves. Cette recherche dégage ensuite trois grands modèles curriculaires idéal-typiques : à des systèmes éducatifs fondés sur une « éducation totale », s'opposent deux modèles fondés soit sur les matières académiques soit sur la vie professionnelle. Dans un second temps, on s'efforce de tester l'hypothèse de relations entre, d'un côté, les attitudes des élèves et, de l'autre, ces modèles curriculaires. Les résultats sont décevants, en ce sens qu'on peine à dégager un impact sur certaines attitudes des élèves (goût du travail en groupe par exemple) de ces modèles curriculaires. Ce résultat est évidemment contingent à la construction des variables d'attitudes dans la base de données utilisée (PISA). Mais de manière plus générale, c'est la possibilité d'évaluer les « effets » de l'éducation qui est questionnée, dans le domaine des attitudes (et des compétences non académiques), qui est pourtant une dimension essentielle de la scolarisation.

Cette recherche (et la bibliographie correspondante) a été publiée : « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale », *Revue Française de Sociologie*, 2012, 53, n°4, 589-622 (avec N.Mons et Y.Savina).

Regards croisés sur les compétences non académiques

La difficile prise en compte organisationnelle des *soft skills* – L'exemple des « compétences implicites de service » mobilisées par les agents de la SNCF au contact du client

Damien COLLARD

Université de Franche-Comté - LEG (laboratoire d'économie et de gestion) de l'Université de Bourgogne

Nous nous interrogerons sur les « compétences non académiques » mobilisées par les agents de la SNCF au contact du public, à partir de deux enquêtes menées à plusieurs années d'intervalle au sein de cette grande entreprise publique. Dans les deux cas, une observation fine du travail de ces agents a été menée.

La première, réalisée à la fin des années 90 et au début des années 2000 dans le cadre d'une thèse de doctorat en gestion (Collard, 2003), a porté sur l'analyse des compétences de médiation déployées par les agents d'ambiance de la SNCF qui avaient été embauchés dans le cadre du programme gouvernemental « Nouveaux Services – Emplois Jeunes » (lancé par le gouvernement socialiste de l'époque). En Île-de-France, une grande partie de ces jeunes étaient issus des quartiers dits « difficiles » relevant de la politique de la ville. A ce titre, ils étaient censés connaître l'ensemble des publics qui fréquentaient les gares de banlieue et posséder des ressources à la fois personnelles et culturelles nécessaires à l'exercice d'une activité de médiation sociale. Leurs compétences – qui sont à la fois cognitives, comportementales et langagières – ont été analysées comme des « ethnométhodes », en référence à l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967). Mais ces compétences ont échappé très largement aux dispositifs de gestion existants...

La seconde enquête a été effectuée en 2007 et 2008. Le travail de terrain, qui a été réalisé à la demande de l'entreprise, visait à la détection de « compétences implicites de service » mobilisées par les agents de la SNCF au contact du public (contrôleurs, agents de vente et agents d'escale) mais non répertoriées dans les outils de gestion existants (Collard et al., 2013). Nous avons appréhendé les compétences de ces agents à partir du concept de « compétence orientée situation », concept qui permet, selon nous, de réconcilier les compétences « réelles » et concrètes que mobilisent les agents en situation de travail, avec l'impératif de gestion de celles-ci (Baroin-Loos, 2003).

Bibliographie

BAROIN-LOOS, J. (2003). Les mécanismes de production des compétences dans l'entreprise orientée client. *Economies et Sociétés*, série « Economie et Gestion des Services », n°5, pp. 1919-1938.

COLLARD, D. (2003). La médiation : une compétence ingérable ? *Gérer et Comprendre*, 72, pp. 15-25.

COLLARD, D., RAULET-CROSET N., TEULIER, R., SUQUET, J.B. (2013). Les managers de proximité face aux compétences : une approche située. *Gérer et Comprendre*, 113, pp. 62-72.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, nj, Prentice Hall, Polity Press, Cambridge.

La montée en puissance des *Soft skills* dans le secteur des services

Alexandre LÉNÉ

Université de Lille 1 – Clerse CNRS

Nous analysons les conséquences de la montée des compétences soft. Nous utilisons pour cela des entretiens réalisés auprès de managers du secteur des services en France. Deux types de services sont couverts : la grande distribution et l'hôtellerie restauration. L'article souligne le rôle structurant dans les pratiques des managers de leur croyance dans le caractère appris ou inné des compétences. Nous mettons ainsi en évidence un important phénomène de personnification de la relation de travail lié à la demande de compétences soft. Cette personnification favorise l'émergence de pratiques de gestion des ressources humaines spécifiques, tant dans le domaine du recrutement, de la rémunération que de la formation. Ces pratiques ne sont pas sans risque. Les implications sociales de la personnification des compétences sont en effets nombreuses en matière de discrimination, de politiques de formation et de reconnaissance des compétences. Nos résultats soulignent la nécessité de médiations institutionnelles dans la régulation du marché du travail.

Issu de la publication :

Franck Bailly, Alexandre Léné, "The personification of the service labour process and the rise of soft skills: a French case study", *Employee Relations*, Vol. 35 Iss: 1 pp. 79 – 97.

*Développer les compétences non académiques dans la formation :
perspectives internationales*

**Pourquoi et comment évaluer les compétences sociales des apprenants -
Exemple de recherche conduite dans le canton de Vaud (suisse) visant une
meilleure intégration dans la formation et de meilleures perspectives
d'insertion sociale et professionnelle**

Jean-Pierre ABBET

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques – URSP

Evaluer des compétences non académiques relève de la recherche d'une meilleure intégration dans la formation et de meilleures perspectives d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Abbet 2010). L'étude des compétences sociales, dans ce sens, répond à des besoins ressentis et exprimés par les divers acteurs de la formation, ainsi que des milieux professionnels, ce qui se traduit notamment en Suisse par la prise en compte de telles compétences dans divers textes de cadrage de la formation. Ces compétences sont clairement distinguées des compétences cognitives, ce qui leur donne non seulement une meilleure visibilité, mais une meilleure chance d'être prises en compte. Une telle distinction permet aussi de relier ces deux types de compétences, dans le but de constater leurs effets réciproques (Abbet 2010, Abbet et Moreau 2012a). On considère ici que les compétences sociales concernent l'ensemble d'une génération, en particulier sur les plans de la déconnexion entre épanouissement personnel et contribution sociale, par rapport au manque de repères et de vision de l'avenir, voire de la peur de celui-ci et de la démotivation qui peut en résulter. Un tel élargissement des buts assignés à la prise en considération de ces compétences remonte ainsi jusqu'au souci d'une meilleure cohésion sociale dans le sens de Dewey (1916/1983), ce que ne permettait pas l'utilitarisme plus étroit du projet DeSeCo – Définition et Sélection des Compétences clés – de l'OCDE (Rychen et Salganik, 2003) visant à étendre les évaluations PISA à de nouveaux domaines de compétences. C'est aussi ce qui justifie cette appellation élargie de compétences *sociales*, qui renvoie à une dynamique interactive et relationnelle que les termes de « comportements », de « non cognitives », « d'émotionnelles », par exemple, ne traduisent pas suffisamment.

Un projet de recherche initié à l'URSP depuis quelques années a eu pour visée de circonscrire et de mieux comprendre les aspects relevant de l'éducation et de la socialisation des apprenants, de leur résultante en termes de compétences sociales, qui traduisent leur vécu dans les milieux familiaux, sociaux et institutionnels, donc aussi dans le cadre de la formation. Dans ce dernier cas, il s'agit de tenir compte de dimensions qui influencent la prise en compte de ces compétences et qui, à ce titre, constituent pour les jeunes des éléments de contexte, comme par exemple le travail en classe à prépondérance collective ou individuelle. Une enquête a été conduite dans le canton de Vaud, auprès d'apprenants avant et après la fin de l'obligation scolaire (respectivement 14 et 17 ans), ainsi que de leurs enseignants. L'un des résultats principaux de cette recherche montre que la relation entre compétences sociales et sentiment

d'intégration spécifiquement lié aux apprentissages académiques est très nette, ce qui est l'occasion d'une discussion et d'une mise en perspective.

Références

Abbet, J.-P. et Moreau, J. (2012a). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants*. Lausanne : URSP, 12.1.

Abbet, J.-P. et Moreau, J. (2012b). « Les compétences sociales des apprenants selon les niveaux et les filières de formation », in P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73 à 98.

Abbet, J.-P. (2010). *Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois*. Lausanne : URSP, 146.

Dewey, J. (1916, 1983 pour la trad. française). *Démocratie et éducation*. Lausanne : Editions L'âge d'homme.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris, Seuil.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (éd.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.

Réflexions, outils et exemples pratiques sur l'intégration des compétences transversales (non techniques) en formation professionnelle

Aurélie DEMEUSE

Bruxelles Formation

a.demeuse@bruxellesformation.be

Myriam DAHAN

Bruxelles Formation Tremplin

m.dahan@bruxellesformation.be

Bruxelles Formation est l'organisme officiel de la formation professionnelle des adultes francophones de la Région de Bruxelles-Capitale. Il organise ses propres formations qualifiantes mais a également un rôle de régisseur de l'offre de formation bruxelloise. Les formations s'adressent aux chercheurs d'emploi peu qualifiés mais aussi aux diplômés et aux travailleurs.

La communication que nous proposons porte sur deux aspects.

Premièrement, la présentation d'un cadre de référence comprenant la définition des compétences transversales portée par Bruxelles Formation et un outil d'identification de celles-

ci facilitant leur intégration non seulement dans les programmes de formation mais également dans les évaluations.

Bruxelles formation a réalisé un travail de définition et décrit les compétences transversales comme des compétences professionnelles, nécessairement complémentaires aux compétences techniques requises pour l'exercice d'un métier. Elles demandent une implication personnelle du travailleur dans un cadre contractuel et dans un contexte professionnel donné. En se conformant à cette définition, un outil d'identification des compétences transversales, accessible et utilisable par le personnel pédagogique, a été réalisé par le Service Développement des Produits et permet d'intégrer de façon plus importante et plus efficace les compétences non techniques dans les référentiels et dans les programmes de formation.

Deuxièmement, le témoignage d'expériences pratiques réalisées et/ou en cours de réflexion à Tremplin Jeunes, qui permettent de prendre en compte les compétences comportementales dans l'accompagnement et la mise à l'emploi des jeunes peu qualifiés.

Tremplin Jeunes est dédié aux chercheurs d'emploi de 18 à 25 ans ayant au maximum le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Un des axes principaux est le travail des compétences comportementales transversales et essentielles à l'emploi. Celui-ci permet de raccrocher les jeunes à un parcours de formation et d'insertion professionnelle. Un travail interconnecté entre les compétences cognitives et les compétences comportementales doit être réalisé. C'est pourquoi Tremplin Jeunes a mis en place plusieurs activités spécifiques (des ateliers développant les compétences comportementales, un suivi individualisé du jeune chercheur d'emploi pendant toute sa formation et durant les 6 mois qui suivent sa sortie de formation) et réfléchi à plusieurs pistes d'action (développement d'une grille d'évaluation commune « compétences de base observables » au niveau des comportements en collaboration avec le Forem, formation spécifique à l'apprentissage des compétences pour les formateurs, création d'une plateforme Internet d'échanges, atelier « mise en situation » centré sur l'apprentissage des compétences comportementales, dans un contexte orienté métier)

Bibliographie

Conseil de l'Éducation et de la Formation. Compétences non-techniques : la définition du CEF. Avis n°99 ; 22 février 2008

Conseil de l'Éducation et de la Formation. Compétences non techniques, compétences transversales, une question de contexte. Avis n°113 ; 27 janvier 2012

Febisp. Note de travail sur les compétences transversales ; 09 janvier 2009

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. Compétences Transversales. In : Programme de formation de l'école Québécoise ; 2006 : pp 11-39

Gerhard P. Bunk. Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. In : CEDEFOP, Formation professionnelle, revue européenne n°1 ; 1994, pp 8-14

Sites Internet : 2013, Année des compétences

Valoriser les compétences acquises en dehors du cadre scolaire : enjeux et limites

Le service civique : entre acquisition de compétences civiques et sociales et normalisation des conduites

Valérie BECQUET

Laboratoire École, Mutations, Apprentissages - Université de Cergy-Pontoise

Le service civique a été créé suite à la concertation sur les politiques de jeunesse initiée en 2009 par Martin Hirsch au titre de sa fonction de Haut commissaire à la jeunesse¹. Créé par la loi du 10 mars 2010, il permet aux jeunes âgés de 16 à 25 ans d'effectuer une ou plusieurs missions d'intérêt général au sein d'organismes à but non lucratif et de personnes morales de droit public agréés par l'agence du service civique². Bien que politiquement présenté comme une nouveauté, le service civique s'inscrit dans une continuité historique qui en éclaire les objectifs et les caractéristiques (Becquet, 2011)³. Il existe en fait une triple continuité entre l'ancien service national obligatoire et le service civique, mais aussi entre les tentatives successives autour des volontariats civils en 2000 et du service civil volontaire en 2006 : technique car le format d'engagement, en termes de durée et de droits associés est proche et correspond en fait au principe même du « service », sociale car les objectifs sont similaires aux fonctions anciennement attribuées au service national et, institutionnelle, car le service civique est inscrit, comme l'étaient les volontariats civils, dans le Code du service national. La loi de 2010 a principalement opéré un travail de réorganisation technique et de réaffirmation symbolique de l'adossement politique de ce dispositif, mais elle a également maintenu des ambiguïtés quant aux objectifs poursuivis qui se repèrent dans les usages qu'en ont les structures d'accueil et les jeunes (Becquet, 2011). Deux principaux objectifs lui sont assignés qui renvoient à des conceptions des rapports sociaux entre l'État les jeunes et à des représentations des attentes et des besoins des jeunes.

¹ Commission de concertation sur la politique de la jeunesse, *Reconnaître la valeur de la jeunesse. Livre Vert*, juillet, 2009.

² La forme principale du service civique est l'engagement de service civique qui s'adresse aux jeunes. Il s'agit d'un engagement volontaire d'une durée de 6 à 12 mois pouvant être prolongé dans la limite de 12 mois, pour l'accomplissement d'une mission d'intérêt général reconnue prioritaire pour la Nation, représentant au moins 24 heures hebdomadaires et donnant lieu à une indemnité prise en charge par l'État. La forme secondaire est le volontariat de service civique qui s'adresse aux personnes de plus de 25 ans (Loi n°2010-241 du 10 mars 2010 relative au service civique, Journal Officiel du 11 mars 2010, Décret n°2010-465 du 12 mai 2010 relatif au service civique et Instruction n°ASC-2010-01 du 24 juin 2010 relative à la mise en œuvre des dispositions relatives au service civique).

³ Le recours au service civique ou service civil n'est ni récent, ni propre à la France. Les usages contemporains sont nombreux et sont particulièrement intéressants à analyser pour saisir les manières dont les États pensent leur intervention auprès des jeunes (AVSO, 2005 ; McBride, Sherraden, 2007).

D'un côté, le service civique relève d'une action rationnelle en valeur car il s'inscrit dans une logique citoyenne. Elle repose sur un double constat : celui d'un engagement des jeunes nécessaire au fonctionnement démocratique, engagement présenté comme défaillant dans le *Livre vert* et celui d'un engagement désiré par les jeunes qu'illustrent les sondages ou leurs mobilisations (Becquet, 2012). Ces éléments se retrouvent dans les textes qui l'encadrent : « Le service civique a pour objet de renforcer la cohésion nationale et la mixité sociale et offre à toute personne volontaire l'opportunité de servir les valeurs de la République et de s'engager en faveur d'un projet collectif en effectuant une mission d'intérêt général auprès d'une personne morale agréée »⁴. Ce premier objectif se traduit techniquement par la réalisation de missions d'intérêt général au sein de structures d'accueil agréées et par le suivi d'une formation civique et citoyenne. D'un autre côté, il relève d'une action rationnelle en finalité qui correspond à une logique d'insertion sociale et professionnelle. Si cette dimension est moins affichée que dans l'ancien dispositif, elle apparaît au travers de la valorisation des apports du service civique. Les jeunes y auraient « intérêt » ou y trouveraient des « intérêts ». Le service civique est clairement présenté comme une opportunité source de rétributions. Ce second objectif se traduit techniquement par un accompagnement des volontaires dans leur réflexion sur leur « projet d'avenir » et par des procédures de reconnaissance comme l'attestation de service civique. Ces visées, tout comme leurs éventuels effets, peuvent être appréhendées en termes de socialisations politique et professionnelle. La socialisation politique renvoie à l'acquisition de compétences civiques, à savoir les connaissances, les préférences et les pratiques nécessaires à l'exercice du métier de citoyen et, la socialisation professionnelle, à l'acquisition de compétences sociales valorisables auprès des employeurs et à la construction d'un projet d'insertion professionnelle.

La réalisation d'un service civique est fortement articulée aux parcours scolaires et professionnels des jeunes : par exemples soit en aval de leurs études et en amont de leur insertion professionnelle, soit entre deux étapes de leur parcours scolaire, soit en amont de leur insertion professionnelle pour remédier à un déficit de qualifications scolaires. Les objectifs du service civique, tout comme cet adossement aux parcours scolaires et professionnels des jeunes, invitent à s'interroger sur ce que recouvre ce double processus de socialisation et sur les compétences civiques et sociales visées et acquises et sur leur articulation avec les situations et les préoccupations des jeunes.

Les nombreuses définitions de la notion de compétence s'inscrivent dans un « continuum » qui oppose deux conceptions (Rey, 1996) : « les performances objectivables : les compétences sont conçues comme des actes et des comportements, observables et mesurables » et « la puissance générative : les compétences ne peuvent s'observer directement car elles désignent une potentialité d'action du sujet » (Cortesero, 2013). Sur ce continuum, les compétences sont définies comme des « aptitudes », à savoir des « performances mesurables dans des actes », des « comportements », à savoir des savoir-faire et des savoir-être issus de l'apprentissage, des « fonctions », à savoir « des actes ordonnées par une finalité » ou des potentialités, à savoir une « disposition interne au sujet, qui s'actualise sous forme de réponses nouvelles à des situations nouvelles » (Cortesero, 2013). A partir de là, comment est positionné ce dispositif public et quelles compétences cherchent-ils à valider ou à faire acquérir aux jeunes ? Y retrouve-t-on les compétences valorisées par l'éducation non formelle (comme par exemple celles du Youth Pass créé en 2007 : les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles et les

⁴ Article L111 et article L120-1 Créé par loi n°2010-241 du 10 mars 2010 - art. 8, Code du service national.

attitudes permettant à un individu de participer à la vie sociale, professionnelle, citoyenne et l'esprit d'initiative et d'entreprise, soit la « capacité de passer des idées aux actes » (capacités à créer, innover, prendre des risques, à programmer et gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs et sensibilisation aux valeurs éthiques de l'entrepreneuriat dans une société démocratique). Mis en perspective avec les travaux sur la socialisation, ne vise-t-il pas une normalisation des conduites censée faciliter l'intégration politique et sociale des jeunes ? A ces questions qui interrogent les finalités du dispositif et ses fondements politiques et sociaux, s'ajoutent une réflexion sur la réalité des compétences acquises au cours du service civique et la manière dont les jeunes légitiment leur pertinence au regard de leurs parcours.

Cette communication reposera sur les résultats d'une enquête quantitative menée depuis 2006 auprès des volontaires de l'association Unis-Cité. Elle vise à connaître le profil et l'expérience des volontaires effectuant un service civique via cette association et les éventuels effets aux niveaux de la socialisation politique et professionnel et de leur parcours. Ce questionnaire est rempli chaque année par l'ensemble des volontaires (entre 500 et 1000 selon les années).

Bibliographie

AVSO (2005) (eds.), *Youth Civic Service in Europe. Policies and Programmes: France, Germany, Italy, the Czech Republic, Poland and at European level*, Pisa, Pisa university press.

BECQUET V. (2012b), Politiques de citoyenneté : constats, finalités et outils », in Becquet V., Loncle P., Van de Velde C. (eds), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Nîmes, Champs social éditions (Coll. Questions de société), p. 165-186.

BECQUET V. (eds.) (2011), *L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité : quels enseignements pour le service civique ?*, Paris, INJEP (Coll. « Les cahiers de l'action »)

CORTESERO R. (2013), « La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux », *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, n°12, INJEP.

Mc BRIDE A. M., SHERRADEN M. (eds.) (2007), *Civic Service Worldwide. Impacts and Inquiry*, New-York, M. E. Sharpe.

REY B. (1996), *Les compétences transversales en question*, ESF.

Entrer en alternance - Compétences académiques / compétences non-académiques au miroir de la sélection

François SARFATI

Centre d'études de l'emploi - Laboratoire Interdisciplinaire pour la sociologie économique

De quelles compétences faut-il être doté pour pouvoir s'inscrire en alternance ? A quelles conditions peut-on entrer dans un Master professionnel très demandé ? Faut-il déjà être compétent pour avoir le droit de développer ses compétences ? Peut-on observer et rendre compte ce qui s'énonce sous la forme d'un effet Matthieu à la suite de l'article séminale de Robert

K. Merton¹ ? Pour répondre à ces questions, nous mobilisons les données collectées au cours d'une enquête réalisée entre 2011 et 2013 auprès d'étudiants en alternance en Master 2 finance et auprès de candidats à ces mêmes Masters. Nous avons effectué des entretiens auprès des responsables et des assistantes pédagogiques des M2. Par ailleurs, nous avons conduit 32 entretiens semi-directifs avec des étudiants en alternance dans ces formations². Enfin, nous avons réalisé des séquences d'observation *in situ* des entretiens de sélection. Nous avons assisté à 112 entretiens d'entrée pour les masters Gestion de portefeuille et Gestion de patrimoine au cours desquels nous avons tenu un carnet de notes ethnographiques.

Cette communication rend compte du processus de recrutement dans des M2 en alternance, en suivant chronologiquement son déroulement. Nous montrons que le processus de sélection opéré à l'entrée de ces formations en alternance a tendance à développer la sélectivité. Les exigences des recruteurs universitaires et celles des recruteurs issus de la banque se cumulent.

Le processus de recrutement observé confère une place déterminante à ces compétences non-académiques. Les candidats doivent montrer qu'ils ressemblent physiquement à des professionnels. Ils mettent alors en scène un habitus et hexis corporel³ de salariés de la finance. Ils sont censés savoir en quoi consiste le métier auquel ils aspirent et connaître la différence entre les sous-segments professionnels existant dans cet univers. Ils sont sommés d'avoir une représentation claire des étapes de la carrière professionnelle qui les attend. Et doivent déjà être opérationnels pour le poste qu'on leur propose. Ces compétences non-académiques occupent une place déterminante dans le jugement des recruteurs. Dans la mesure où le nombre de candidatures à chacun des Masters est de l'ordre de 200 à 250 dossiers pour 25 à 30 places, les étudiants considérés comme scolairement faibles ou inadaptés ne sont pas conviés à l'entretien. Au final, parce que la concurrence est forte entre les candidats, les compétences non-académiques ont tendance à être de plus en plus valorisées en amont de la formation.

¹ Merton, Robert K., 1968, « The Matthew Effect », *Science*, vol. 159, no 3810, pp. 56-63.

² Ces entretiens ont été réalisés avec Stéphanie Mignot-Gérard, Nadège Vezinat et Constance Perrin-Joly. Les résultats n'engagent que l'auteur.

³ BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paris.

*Développer, évaluer les compétences non académiques dans
l'enseignement supérieur*

**Pédagogie coopérative, recherche-action et TIC en formation pour
développer des compétences transversales**

Florence SAINT-LUC

Université d'Aix-Marseille - CNRS, ADEF EA 4671 (Apprentissage Didactique Evaluation Formation), ENS de Lyon, IFE

florence.saintluc@univ-amu.fr

Selon Michel Serres (2012), la recherche de savoirs est aisée pour les « petites poucettes » ; les savoir-être et savoir-faire constituent à présent des axes essentiels en éducation et en formation. Il est essentiel que les enseignants se voient proposer des situations de formation leur permettant de construire chez eux les compétences transversales qu'ils devront ensuite développer chez leurs élèves : c'est le fondement d'une thèse (Saint-Luc, 2011) qui a conduit à la conceptualisation de l'autoformation coopérative ; elle a généré des cours en licence « ingénierie de la formation des adultes », à l'université d'Aix-Marseille, supports de formes de pédagogie active et coopérative, avec des liens établis entre théorie et pratique.

Objectifs et hypothèses opérationnelles

La mise en œuvre de la pédagogie coopérative, l'utilisation de la vidéo comme support d'autoscopies, la rédaction d'écrits réflexifs, comme le journal de bord, et la recherche-action sont destinés à former des praticiens-chercheurs réflexifs, créatifs et coopératifs.

Méthodologie et moyens mis en œuvre

Le processus en jeu dans cette recherche / action / formation (Paillé, 1994) repose sur la problématisation, l'émission d'hypothèse(s) et la confrontation au réel, à l'expérimentation, aux autres, à l'altérité en général... avec un ensemble de moyens : cours filmés avec utilisation de l'image, échanges coopératifs, lecture et écriture de textes réflexifs. La perlaboration entre deux périodes de formation est catalysée par l'utilisation des clips vidéo qui sont vus à la maison et peuvent être commentés collectivement. Des savoirs sont également communiqués, mais la majeure partie dans le cadre de documents d'accompagnement, de façon à axer la partie en présentiel sur les compétences transversales. L'apprentissage est coopératif, afin de développer une forme d'intelligence collective fondée sur l'intersubjectivité nécessaire pour que le conflit-socio cognitif devienne une confrontation coopérative apte à générer un apprentissage transformateur, voire émancipateur (Mezirow, 2001). Il y a un « choc des pensées » qui est à l'origine de la réflexion comme processus dynamique d'intégration des points de vue.

Résultats

Les apprentissages au sein d'un groupe coopératif en font une organisation apprenante. L'autoformation coopérative apparaît comme une forme possible d'enseignement dans le cadre de l'éducation comme de la formation, dans divers milieux professionnels. Elle nécessite une

part importante de création propre à chaque contexte afin de permettre un ajustement. Cette recherche-action a généré un processus d'émancipation chez les étudiants et leur formatrice. L'expression des points de vue des étudiants a affiné l'ajustement nécessaire pour être au plus près de leurs besoins, grâce à la médiation cognitive. L'erreur a changé de statut, elle est devenue formatrice : la culpabilisation disparaît peu à peu au profit d'une démarche de mise à l'épreuve d'hypothèses avec possible validation, ce qui développe de nouvelles compétences transversales.

Conclusion et perspectives

Ce dispositif, fondé sur une articulation entre virtuel et présentiel, constitue une manière de former des compétences transversales. La recherche-action/formation, menée pour la deuxième année en 2013-2014, permet déjà de voir des résultats. Il semble plus facile de proposer des formes innovantes dans ce contexte que dans la formation des enseignants, bien que cela paraisse tout à fait transférable dans ce domaine.

Bibliographie

Dejours C. (2009-2013). *Travail vivant 2 : travail et émancipation*. Paris : Payot et Rivages

Mezirow J. (2001). *Penser son expérience Développer l'autoformation*. Lyon : Chroniques sociales

Paillé P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. in *Revue canadienne de l'éducation* 19 :3, p.215-230

Saint-Luc F. (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne*. Thèse de Sciences de l'Éducation. Université d'Aix-Marseille

Robbes B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-Les-Moulineaux : ESF

Serre M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier

Évaluer les compétences en sciences humaines lors d'un exercice technique

Marion ROUSSEAU

Ecole Supérieure du Bois - Associée au groupe de recherche FORMAQUAL du laboratoire TRIGONE-CIREL, Lille 1

Il s'agit de partager une expérience d'évaluation de compétences en sciences humaines dans le cadre d'un workshop technique en première année d'école d'ingénieurs. Notre présentation situera le contexte de l'exercice conçu sur une semaine pour évoquer les difficultés et les réflexions sur la question de l'intégration des compétences sociales et relationnelles dans les formations scientifiques et techniques.

Evaluer les compétences en Sciences humaines dans le cadre d'une situation de formation pose en effet de multiples questions. Est-ce qu'il s'agit de positionner un degré de maîtrise à partir de savoir-faire identifiés et /ou comme le propose Guy le Boterf, d'inventer une observation capable de rendre compte de différents savoirs (cognitifs, procéduraux, sociaux...) de façon combinée ?

Notre réflexion ancrée dans une action de formation fait état des choix de conception de l'évaluation mais aussi de la confrontation au terrain des outils conçus, et d'un souci éthique de ne pas rendre « conformes » les compétences sociales et relationnelles. Si les savoir-faire (en communication écrite et orale notamment) sont évaluables par une observation extérieure, qu'en est-il de la personnalité, de la motivation, des capacités à gérer son temps, à créer une méthode de travail, du potentiel de chacun, de l'inventivité...

Un ensemble de questionnements qui reste aujourd'hui très présent et soulève aussi plus en amont la façon dont les étudiants sont accompagnés ou non pour valoriser leurs capacités et leurs aptitudes à transformer les expériences vécues en savoirs co-construits.

Bibliographie

CLÉNET Jean, POISSON Daniel, 2005 (Coordinateurs du colloque), Complexité de la formation et formation à la complexité, paris, L'Harmattan.

GERARD Christian, février 2008, « Pour une éthique de l'autonomie transcendant la morale de et dans la formation », In La question éthique, Education Permanente, n°175.

LE BOTERF Guy, 1999, Compétence et navigation professionnelle, Paris, Ed Organisation

LERBET Georges, 1993, Système personne et pédagogie, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD Philippe, 1997, Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF

Place et rôle des *soft skills* dans l'enseignement supérieur

Sandra SAFOURCADE

Université Rennes 2 - Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique

sandra.safourcade@univ-rennes2.fr – sandra.safourcade@wanadoo.fr

Cette communication est le fruit d'un ensemble de recherches et d'expertises menées au niveau national et international dans le cadre de projets européens visant la valorisation des compétences informelles dans l'élaboration des curriculums et de travaux scientifiques conduits dans le champ de l'enseignement supérieur.

L'objectif est celui de montrer comment la valorisation des compétences informelles et la perception de ces compétences par les apprenants à l'université et dans les écoles d'ingénieurs influencent les processus d'enseignement apprentissage, de professionnalisation et d'insertion professionnelle des étudiants. Nous nous appuyerons pour cela sur trois recherches menées au

niveau national et international visant une analyse comparative du point de vue des étudiants (universités publiques française et roumaine, écoles d'ingénieurs françaises) des *soft skills* valorisées et perçues au cours du processus d'enseignement apprentissage selon des modalités de formation différentes : formation par alternance, formation ouverte et à distance, et des contextes culturels différents (France/Roumanie). D'un point de vue sémantique, les *soft skills* sont ici définies par les compétences transversales référencées par les titres d'ingénieurs inscrits au Répertoire National des Certifications Professionnelles, les compétences transversales définies par le Référentiel de Compétences d'Auto-entrepreneuriat¹ ainsi que les compétences informelles valorisées pour l'élaboration de programmes d'études dans le cadre de projets européens.

Plan de la communication

1. *Soft skills* : éléments clés de l'interface université entreprise
2. *Soft skills* et référentiels : Place et rôle des *soft skills* au sein des référentiels
3. Valorisation et perception des *soft skills*: Résultats d'enquêtes nationales et internationales menées auprès de promotions d'étudiants inscrits en master visant le titre d'ingénieur
4. *Soft skills* et apprentissage par alternance : analyse comparative du point de vue d'étudiants élèves ingénieurs en formation traditionnelle et en alternance
5. *Soft skills* et formation à distance : analyse comparative du point de vue d'étudiants en formation traditionnelle et en formation à distance.

Éléments bibliographiques

Albero B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action, Education et didactique, (4)1, pp. 7-24.

Bandura, A. (2002). Auto-efficacité. Bruxelles, De Boeck.

Gérard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, Actes du colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal : ORE, 26 et 27 avril 2007.

Jonnaert, P. (janvier 2012). Modéliser la compétence pour mieux l'évaluer. Conférence donnée lors du 24e colloque international de l'ADMEE-Europe. 11-13 janvier 2012. Luxembourg.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris, ESF éditeur.

Roegiers, X. (2004). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck université.

Saavala, T. (2008). Cluster Key Competences – Curriculum Reform : Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007. Commission européenne, Education and Training 2010, Work programm.

Safourcade, S. (2013). French Diplomas and Skills in European Context, International Law Research, Vol. 2, No. 1, juin.

¹ Ce référentiel s'inscrit dans le cadre de la signature de l'accord-cadre entre le MEDEF et le MESR de juillet 2010 ainsi que dans celui de la convention cadre signée entre le MEDEF et la CPU de novembre 2010.

Safourcade, S. (2012) : Le cadre européen des certifications et approche par compétence : quels enjeux en France ? *Weiterbildung*, 23, Heft 3, S. 16 – 18.

Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.

Sorel, M. & Wittorsky, R. (2005). La professionnalisation en actes et en questions. Paris : L'Harmattan.

Compétitrices mais pas toujours... Capital sportif et parcours de réussite d'étudiantes en STAPS

Carine ÉRARD

Université de Bourgogne - IREDU

Benjamin GROSJEAN

Université de Toulouse 3

Catherine LOUVEAU

Université Paris Sud - CRESPPA - GTM /Genre Travail Mobilité (UMR 7217)

Parmi les « compétences non académiques » qui peuvent infléchir des parcours scolaires et/ou professionnels, figure le capital sportif (entendu au sens de capital spécifique acquis au sein du champ sportif). Un certain nombre de travaux en sociologie et en histoire du sport se sont déjà intéressés à ce type de capital : en travaillant sur sa conversion dans des parcours professionnels suite à une carrière sportive de haut-niveau (Faure, J-M, 2010 ; Schotté & Fleuriel, 2011) ; en analysant son poids dans la construction des « vocations enseignantes » en éducation physique et sportive (Clément & Charles, 1997 ; Bret, 2009 ; Michon & Faber, 1987 ; Papin, 2013). Les stratégies d'étudiant-e-s qui se destinent à des postes de cadres commerciaux de la distribution sportive montrent bien la place du « sport » dans leur logique d'insertion professionnelle (Hidri, 2005, 2009).

Dans cette contribution, nous nous intéresserons au poids du capital sportif sur des trajectoires de réussite en STAPS (et notamment des étudiantes) à partir de deux enquêtes : une campagne d'entretiens semi-directifs réalisée auprès d'étudiant-e-s figurant parmi les dix meilleurs de leur promotion de deuxième année de Licence en STAPS (à Dijon, Besançon et Paris-Sud) et qui pourtant, ne sont pas présentées au concours d'entrée au département Sciences du Sport et de l'Éducation Physique (2SEP) de l'École Normale Supérieure de Cachan. Une enquête par questionnaires réalisée auprès des normalien-ne-s entrés dans ce département (depuis sa création jusqu'en 2009) permet de compléter ces données, notamment pour analyser les projections et les premières insertions professionnelles de normaliennes ayant obtenu l'agrégation externe.

Nous montrerons comment dans ces deux populations, la pratique sportive initiée durant l'enfance et poursuivie sous forme compétitive (à niveau régional au moins) pèse sur la construction de leur projet professionnel (être enseignant-e-s d'EPS), un projet qui lui-même guide une orientation scolaire (en STAPS). Compétitrices dans le champ sportif, elles renoncent pourtant à la course aux performances scolaires.

S'agissant des jeunes femmes en réussite en deuxième année en STAPS, elles se distinguent par une pratique sportive compétitive de niveau régional au moins (c'est-à-dire par un niveau de pratique au moins équivalent à celui de leurs homologues masculins) et elles sont en plus grande réussite universitaire. Pourtant, elles hésitent davantage à se présenter au concours d'entrée au département 2SEP de l'ENS Cachan. Elles évoquent leur sentiment d'un concours difficile ; la nécessaire motivation pour rester engagée dans une préparation solitaire en l'absence de préparation dans les UFR ; le fait de consentir à un éloignement d'avec leur région d'origine où elles ont développé des engagements sportifs et/ou des liens affectifs voire sentimentaux ; le manque de confiance et la « *volonté d'y croire* ». Elles mentionnent des termes renvoyant à l'intériorisation d'un sentiment d'infériorité et elles estiment insuffisantes leurs compétences alors même qu'elles disposaient, objectivement, d'un capital scolaire et sportif plus élevé que les garçons qui évoquent quant à eux plus volontiers que « qui ne tente rien n'a rien ».

Chez les normaliennes, c'est-à-dire des étudiantes en STAPS qui par deux fois, ont réussi un concours (e concours d'entrée à l'école normale supérieure puis l'agrégation externe), elles maintiennent majoritairement leur projet d'enseigner l'EPS dans le secondaire et elles se projettent peu dans des perspectives d'ascension professionnelle (en tant qu'enseignantes-chercheuses ou directrices d'établissement scolaire). Elles renoncent donc à la « course aux honneurs » tout en continuant de conférer à leur pratique sportive un rôle central dans leurs arbitrages lorsqu'elles envisagent leur parcours professionnel.

Cette contribution apporte donc une preuve supplémentaire de la nécessité de déconstruire le poncif commun selon lequel des compétences acquises sur les terrains sportifs (ici la recherche de performance) se transfèrent automatiquement dans le secteur scolaire et/ou professionnel.

Bibliographie

Bret, D. (2009) « Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1, n°27, p117-130.

Clément, J-P & Charles, F. (1997) *Comment devient-on enseignant ? : L'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.

Papin, B. (2013) « Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? », in Fuchs, J., Vilbrod, A, et Autret, E. (sous dir) *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Ed EPS.

Faure, J-M (2010) « Les skieurs de l'équipe de France 1968-1988. Reconversions et destins sociaux », in Faure, J-M & Fleuriel, S. *Excellences sportives. Économie d'un capital spécifique*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, Collection Champ Social, 2010, pp.201-249.

Fleuriel, S & Schotté, M. (2011) « La reconversion paradoxale des sportifs français : premiers enseignements d'une enquête sur les sélectionnés aux jeux olympiques de 1972 et 1992 », *Sciences sociales et sport*, n°4, juillet 2011, p. 115-140.

Hidri, O. (2009) « Qui se ressemble s'assemble... » : le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadre commercial », *Formation Emploi*, n°105.

Hidri, O & Bohuon, A. (2009), « Faire du sport pour être embauché ? Logiques et pratique de recrutement du personnel commercial de Décathlon », in *STAPS*, vol 29, n° 82, pp. 58-69.

Michon, B & Faber, C. (1987) « Les postulants en STAPS à Strasbourg », *STAPS*, n°15, p. 47-78.

L'impact des compétences non académiques sur l'insertion et les carrières professionnelles

Les compétences non académiques ressenties et décrites par les ingénieurs diplômés en France, une analyse des évolutions sur le long terme

Jean BOURDON

IREDU- CNRS

Depuis 1571 et la création du collège maritime des Accoules (Marseille), les buts affichés des écoles de formation d'ingénieur répondent à l'objectif d'enseigner de solides bases scientifiques et technologiques : cela afin de comprendre les processus mis en jeu et pouvoir ainsi les faire évoluer. Au-delà de ces savoirs, les buts comprennent aussi des références à des compétences sociales (bon citoyen, bon meneur d'hommes...). Longtemps dans l'histoire moderne, cela a évolué, par exemple entre les formations militaires, ou civiles d'inspiration publique ou privée. Les ressorts de ceci tiennent à la transformation de la société : le secteur militaire s'est étiolé, le modèle industriel fordien tout autant et aujourd'hui nombre d'ingénieurs s'interrogent sur ces bases scientifiques et techniques, n'étaient-elles qu'un filtre puisque aujourd'hui « la finance a asphyxié l'industrie ». Par ailleurs, le milieu des ingénieurs, conscient de ces mutations, s'est toujours démarqué de l'Université en affirmant que la seule reproduction des savoirs scientifiques était insuffisante. L'instance d'accréditation, la CTI¹ n'écrit-elle pas, dans son manuel de référence, au chapitre compétences, ceci ne se limite pas aux savoirs techniques et scientifiques et « tiendra compte des évolutions de carrière des diplômés, de leur insertion plus générale encore dans la société et enfin de leur épanouissement personnel »².

Pour décrire cette dimension des compétences non académiques, exploitation est faite des enquêtes socio-économiques « Ingénieurs et scientifiques de France » (IESF, ex CNISF). Ces enquêtes, actuellement à la 24^e vague, sont menées depuis plus de quarante années. Période durant laquelle le nombre annuel des diplômés d'ingénieur a plus que décuplé. Le but est de suivre les profils de carrière des ingénieurs, mais tout autant de recueillir leurs opinions sur le métier d'ingénieur. Il faut aussi souligner le caractère hétérogène des enquêtes. Si l'on rencontre un noyau dur qui tend à documenter les parcours professionnels, des thèmes sont plus spécialement analysés dans certaines enquêtes, comme cette question des compétences ou, par ailleurs, la vision de l'international³. Une part des questions, essentiellement qualitatives, s'intéresse au rôle de l'ingénieur dans la société moderne, les compétences sociales qu'il doit y

¹ Commission du Titre d'ingénieur, cette instance, formée de personnalités scientifiques, de représentants d'employeurs et de syndicalistes représentatifs du métier d'ingénieur, accrédite les écoles et leur programme de formation.

² Tome 1, section B.3.3.4 du manuel de « références et orientations » de la CTI.

³ En particulier, l'enquête de 2008 qui à la demande de la CTI a comporté un volet sur les « compétences » scientifiques et sociales nécessaires à l'exercice du métier d'ingénieurs.

déployer pour être un ingénieur efficace, un citoyen épanoui, ou bon père de famille (beaucoup plus récemment mère aussi...), etc.

Un premier volet de ce travail revient à décrire les évolutions des questionnaires de l'enquête quant à cette préoccupation des compétences sociales. Ceci en retenant, dans les différentes versions du questionnaire de l'enquête, ce qui peut relever pour l'ingénieur répondant de son avis, de sa pratique et de sensibilisation en rapport aux compétences non académiques. Le constat est celui d'un suivisme assez net de l'évolution socio-économique. Les questionnements liés aux « valeurs » et aux compétences sociales qui y sont liées restent présents, mais se diluent au fil du temps. Restent stables les opinions où l'on demande l'importance pour l'ingénieur des savoir faire dans le management des équipes. La fin des carrières linéaires et la montée du sous-emploi conduisent justement à mieux décrire les parcours de carrière et aussi de recueillir des avis sur les compétences sociales clefs pour une reconversion ou une mobilité professionnelle. Ceci s'étend de fait ce qui peut être mis en jeu pour la recherche d'emploi d'où le poids croissant donné aux compétences d'entretien des réseaux sociaux.

Le second volet du travail tend à donner une exploitation longitudinale à travers les diverses vagues de l'enquête de questions précises liées à ces compétences non académiques. De fait même si l'on trouve une montée continue de la compétence de pratique des langues étrangères, il est assez délicat de trouver des éléments invariants à l'ensemble des périodes. Si certaines tendances sont réelles, il est parfois délicat de ne pas remarquer un lien ; à un moment, avec les questionnements généraux de la société, ainsi en est-il de la question de la prise en compte dans le métier d'ingénieurs des enjeux du développement durable et des compétences liées. Si ces questions de « biais de références » suivant la période rendent délicates des interprétations globales, les écarts sont plus intéressants en distinguant les ingénieurs suivant l'âge et l'école de formation. Les ingénieurs débutants et les seniors paraissent plus concernés par les compétences sociales, ceci comparé aux ingénieurs de la quarantaine. La variété entre les écoles de formation est à prendre en compte pour la vision et la sensibilité en rapport aux compétences sociales. Ceci ne s'explique pas par la dichotomie usuelle entre les anciennes écoles prestigieuses et les établissements plus récents, mais par des effets de spécialités des formations et d'autres assez diffus et où semble-t-il le ratio de genre dans les diplômés d'une école n'est pas sans influence.

Les compétences des docteurs sur le marché du travail 5 années après la soutenance de thèse : résultats d'une enquête exploratoire

Julien CALMAND

CEREQ, DEEVA

Dans une économie basée sur la connaissance, les jeunes docteurs devraient occuper un rôle central dans la diffusion de la production scientifique au sein de la recherche publique et privée (Gaughan & Robin, 2004). Or, depuis plusieurs années, des enquêtes faites dans plusieurs pays sur leur trajectoire professionnelle pointent leurs difficultés croissantes à se stabiliser sur le

marché du travail (Enders, 2002; Ma & Stephan, 2005, Bonnal & Giret, 2009). Alors que le doctorat représente le niveau d'études le plus élevé que les jeunes peuvent atteindre, la valeur professionnelle du doctorat est souvent questionnée. En France, les enquêtes du Céreq montrent de manière récurrente les difficultés des jeunes docteurs à se stabiliser sur le marché travail si on les compare à celles des jeunes ingénieurs et même des jeunes diplômés de masters. Trois années après la soutenance de thèse près de 10% des docteurs sortis en 2007 sont au chômage et plus de 30% n'ont toujours pas accès à l'emploi stable. L'analyse des conditions d'emploi de ces docteurs montrent que c'est dans le secteur de la recherche publique et académique que l'emploi non stabilisé est le plus élevé en 2010. Pourtant, au moment de la soutenance de thèse et malgré ces difficultés, les docteurs restent néanmoins massivement intéressés par l'enseignement supérieur et la recherche publique : plus de 70% des jeunes d'entre eux disent privilégier ce choix au moment de leur soutenance.

Depuis quelques années, les réformes successives de la formation doctorale et la montée en puissance des écoles doctorales ont progressivement essayé de professionnaliser cette formation en limitant notamment le nombre de thèses non financées et en proposant aux doctorants de réfléchir à leur orientation notamment dans le secteur privé (augmentation des financements CIFRE, mises en place des doctorales et du nouveau chapitre de la thèse...). Des recherches sur l'accès des jeunes docteurs au secteur privé pointent de manière récurrente la stagnation de ces débouchés professionnels, dans la R&D ou hors de la R&D, même s'il existe des nuances en fonctions des profils des doctorants (Giret, Perret, & Recotillet, 2007). Les causes de ces difficultés sont multiples est aussi bien à chercher du côté de l'offre que de la demande. Dans la R&D, les jeunes docteurs souffriraient de la concurrence des ingénieurs beaucoup plus appréciés des employeurs (Perrin, 2001). Les raisons sont multiples (Mason, Beltramo, & Paul, 2004) : l'importance des réseaux des grandes écoles dans le recrutement et le souhait de privilégier une culture relativement homogène entre tous les services, la gestion des carrières dans la R&D qui privilégie la mobilité vers d'autres fonctions dans l'entreprise. Au total, les docteurs (hors santé) ne représentent que 9,4% des chercheurs dans le secteur privé (contre 52,5% des ingénieurs) et les jeunes docteurs ne constituent de 11,7% des chercheurs recrutés dans l'année. Les enquêtes Génération du Céreq montrent, de plus, que les docteurs travaillant dans les secteurs en dehors de la recherche sont moins bien rémunérés, moins satisfaits de leur situation et déclarent en majorité être employés en dessous de leur niveau de compétences. C'est sur ce dernier point que portera notre exposé.

En 2012, le Céreq a mis en place une enquête portant sur l'analyse des conditions d'emploi des docteurs 5 années après leur soutenance de thèse. Ce dispositif financé par la DGESIP/DGRI porte une attention toute particulière aux compétences acquises pendant la thèse et requises sur le marché du travail. Si la situation des docteurs 5 années après la soutenance de thèse s'est nettement améliorée, l'analyse des compétences montre de réelles disparités entre les docteurs en emploi. Dans cette étude exploratoire, 7 compétences ont été étudiées plusieurs sont liées à la spécificité des docteurs (la maîtrise du champ scientifique et les capacités d'innovation) et d'autres sont plus transversales (capacités relationnelles, compétences de management et de direction...etc.). Quelles sont les compétences qui font défaut aux docteurs sur le marché du travail ? Le déficit de compétences concerne-il spécifiquement les compétences transversales ? Existe-il des différences selon la spécialité de thèse ou les secteurs d'activité ? Telles sont les questions développées dans cette communication.

Nos premiers résultats montrent que les docteurs travaillant en dehors de la recherche possèdent pour la plupart un niveau de compétences supérieur à ce qui est requis dans leur

emploi. Dans la recherche privée, les docteurs souffrent d'un déficit pour ce qui est des compétences transversales. Des analyses utilisant des méthodes "toutes choses égales par ailleurs" permettront d'affiner ces résultats en termes disciplinaires et de relier le développement, la maîtrise des compétences aux conditions de déroulement de la thèse. Ces études sur les compétences nous permettront d'apporter un éclairage original sur la professionnalisation du doctorat et la légitimité d'inciter les docteurs à s'insérer dans les secteurs en dehors de la recherche.

Bibliographie

Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2009). La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique. *Revue d'Economie Politique*, 119, 373-400.

Enders, J. (1999). Crisis? What crisis? The academic professions in the 'knowledge' society. *Higher Education*, 38, 71-81.

Enders, J. (2002, Oct-Dec). Serving Many Masters : The PhD on the Labour Market, the Everlasting Need of Inequality, and the Premature Death of Humboldt. *Higher Education*, 44(3/4), 493-517.

Gaughan, M., & Robin, S. (2004). National science training policy and early scientific careers in France and the United States. *Research Policy*, 33(4), 569-581.

Giret, J.-F., Perret, C., & Recotillet, I. (2007). Le recrutement des jeunes docteurs dans le secteur privé. *Revue d'Economie Industrielle*, 119, 85-102.

Ma, J., & Stephan, P. (2005). The Increased Frequency and Duration of the Postdoctorate Career Stage. *The American Economic Review*, 95(2), 71-75.

Mason, G., Beltramo, J.-P., & Paul, J.-J. (2004). External knowledge sourcing in different national settings: a comparison of electronics establishments in Britain and France. *Research Policy*, 33(1), 53- 72.

Perrin, J. (2001). *Concevoir l'innovation - Méthodologie de conception de l'innovation*. CNRS Editions.

Competence, Education and Experience

Ashfaque Ahmad SHAH

IRÉDU (Université de Bourgogne/CNRS)

multanxa@gmail.com

Mubashrah JAMIL

Department of Education, Bahauddin Zakariya University Multan

mubashrahj@yahoo.com

Muhammad SARWAR

Centre for Economics of Education, Department of Education, University of Sargodha

drsrrwr@gmail.com

Pervez Aslam SHAMI

Centre for Economics of Education, Department of Education, University of Sargodha

drpashami@hotmail.com

Abstract

Human capital (HC) possessed by an individual is increased due to education and experience. HC is measured in terms of number of years spent on education and on work. Education and experience have been studied as determinants of earnings by a number of researchers. Both education and experience (E&E) contribute to form competence. We believe that competence is the product whereas education and experience are the process. It is logical to study the effect of the product i.e. competence, on earnings. This has also been empirically studied by the researchers. Present discourse is to study competence as a measure of HC. We analysed Reflex data set and observed positive relationship of earnings with E&E (in the form of professionals) as well as competences. We deductively propose competence as a measure of HC, alternate to E&E. However, it may take long enough to establish as a valid and reliable measure of HC.

Key words: Human Capital, Competence, Education, Experience, Earnings (JEL classification: I21, I23)

References

- Adolf, S., Rose, D. And Nana, G. (2002) Review of the Statistical Measurement of Human Capital. *Statistics New Zealand*.
- Brown, M. G. (1999) Human Capital's Measure for Measure. *Journal of Quality and Participation*.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education, *Personality and Individual Differences* 29, 1057–1068.
- García-Aracil, A., Mora, J.-G. and Vila, L. E. (2004). The rewards of human capital competences for young European individuals. *Tertiary Education and Management* 10: 287-305
- Hartog, J. (2001). On Human Capital and Individual Capabilities. *The Review of Income and Wealth*, 47, 4, pp. 515-540.
- Heijke, H., Meng, C. and Ramaekers, G. (2002) An Investigation into the role of human capital competences and their pay-off, Maastricht, Netherlands, Maastricht University, ROA, ROA-RM-2002/3E
- Jeeshim and Kucc. (2002). "Multicollinearity in Regression Models". *Multicollinearity.doc*. 625. (2003-05-09) <http://php.indiana.edu/~kucc625> (accessed on 09.09.2009)

Loo J. & Semeijn (2004), *Defining and Measuring Competences : an application to Individual surveys, Quality and Quantity*, vol 38, Humanities, Social Sciences and Law, Springer Netherlands.

Loo, J. Van & J. Semeijn (2001) *Measuring Competences in School-leaver Surveys*, Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University. Retrieved from (04-12-2006) www.roa.unimaas.nl/.

McClelland, D.C. (1973) "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, Vol. 28. No. 1, pp. 1-40.

Mincer, J. (1995). Economic Development, Growth of Human Capital, and the Dynamics of the Wage Structure. *Journal of Economic Growth*, 1:29-48

Nijhof, W.J. (1998), *Qualifying for the Future*, In: W.J. Nijhof & J.N. Streumer, *Key Qualifications in Work and Education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 19-38.

Semeijn, J. H., van der Velden, R., Heijke, H., van der Vleuten, C., and Boshuizen, H. P. A. (2006). Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Individuals in Health Sciences. *Journal of Education and Work*, 19(4), pp. 383-413.

Teichler, U. & Kehm, B. (1995). Towards a New Understanding of the Relationships Between Higher Education and Employment, *European Journal of Education* 30(2), 115-132.

Weatherly, L. A. (2003) *The Challenges and Opportunities of Human Capital Measurement and Reporting*. *Research Quarterly*. Society for Human Resource Management.

Inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail français : quel rôle des facteurs non cognitifs ?

Isabelle BENSIDOUN

Centre d'Études de l'Emploi

isabelle.bensidoun@cee-recherche.fr

Danièle TRANCART

Centre d'Études de l'Emploi

daniele.trancart@cee-recherche.fr

Les écarts de rémunérations entre hommes et femmes en France ont fait l'objet de nombreux travaux qui montrent qu'une part non négligeable de cet écart reste inexpliquée (Meurs & Ponthieux, 2000, 2004, 2006 ; Dupray & Moullet, 2004). Or comme le mentionnent la plupart de ces travaux, basés pour la plupart d'entre eux sur une décomposition de l'écart de salaire de type Oaxaca-Blinder, cette composante inexpliquée, souvent appréhendée comme reflétant la discrimination qui s'exerce à l'encontre des femmes sur le marché du travail, est conditionnelle

aux variables introduites pour expliquer les écarts. Ainsi toute variable omise qui revêt un caractère sexué est susceptible de gonfler ce qui est considéré comme mesurant la discrimination salariale. De ce point de vue, comme le soulignent Dupray & Moullet (2004), les différences de préférences entre hommes et femmes non prises en compte pour expliquer les écarts de salaires se retrouvent dans la composante inexplicée ce qui revient implicitement à considérer que ces différences de préférences sont le fruit d'une discrimination alors même qu'il peut s'agir de choix des individus ou à tout le moins de différences liées à des normes sociales auxquelles les uns et les autres cherchent à se conformer (Akerlof & Kranton, 2000, 2011). Aussi l'objectif sera-t-il de purger en partie la composante inexplicée, ou pour le dire autrement de rendre observable une partie de ce qui d'habitude tombe dans le lot des inobservables, en introduisant des variables susceptibles de tenir compte d'aspects que l'on qualifiera pour le moment de non-cognitifs, pour rester en phase avec la littérature existante.

Sur la base des résultats issus d'expériences en laboratoire qui tendent à montrer que les hommes et les femmes se distinguent en termes d'attitude face au risque, à la compétition ou dans leur capacité à négocier mais aussi sur la base des travaux de psychologues qui ont identifié des différences entre hommes et femmes en termes de traits de personnalité ou de préférences (Bertrand, 2010), une littérature récente s'est développée afin d'établir l'impact que ces facteurs non cognitifs peuvent avoir dans le domaine de l'éducation ou sur le marché du travail (Heckman et al., 2006 ; Brunello & Schlotter, 2011), et notamment sur les écarts de rémunération entre hommes et femmes. S'agissant de ce dernier point, les travaux de Mueller & Plug (2006), Fortin (2008), Grove & al. (2009), Cobb-Clark & Tan (2011) se sont intéressés à la contribution que les traits de personnalité et parfois les différences de priorités, en termes de carrière/famille ou d'avantages monétaires versus attributs non pécuniaires des emplois, pouvaient avoir sur les écarts de rémunération observés entre les hommes et les femmes. La plupart de ces travaux, hormis Cobb-Clark & Tan (2011), n'ont considéré que l'effet direct par lequel les variables non cognitives peuvent exercer une influence sur les écarts de salaires, à savoir leur effet sur la productivité des individus. Dans ce cadre, une décomposition des écarts de salaires à la *Oaxaca-Blinder* permet d'apprécier la part qui revient aux variables non-cognitives dans ces écarts. Cependant, les variables non cognitives sont aussi susceptibles de déterminer les choix d'occupation des individus et les décisions d'embauches des employeurs et expliquer ainsi la ségrégation occupationnelle observée sur le marché du travail. Pour tenir compte de ce second mécanisme indirect par lequel les variables non cognitives peuvent influencer les salaires mais aussi pour tenir compte du caractère potentiellement discriminatoire de la ségrégation occupationnelle, une décomposition des écarts de salaires à partir de la méthode proposée par Brown, Moon et Zoloth (1980) sera mise en œuvre. Celle-ci permet en effet de décomposer l'écart de salaires en une composante inter-occupations, liée aux différences dans la distribution des hommes et des femmes entre les occupations, et une composante intra-occupations liée aux écarts de salaires au sein des occupations, ces deux composantes étant chacune répartie en une part expliquée et une part inexplicée.

Pour mettre en œuvre cette décomposition, en considérant la contribution que peuvent avoir les variables non-cognitives, on mobilisera l'enquête Génération 98 à 10 ans réalisée par le Céreq qui est la seule enquête, à notre connaissance, qui permette d'avancer sur le rôle de ces variables ou tout du moins de variables reflétant les préférences en termes de carrière versus famille, d'attitude face au risque ou de rapport à son avenir professionnel sur les écarts de salaires entre hommes et femmes, dans le cas français. Au-delà de la mesure de l'importance de la contribution des facteurs non-cognitifs aux écarts de salaires, cette décomposition permettra aussi d'évaluer

la part de la discrimination qui relève de différences d'accès aux emplois entre hommes et femmes (« unequal work despite equal qualifications ») de celle qui provient de différences de salaires au sein des mêmes occupations (« unequal pay for equal work »). Au final les différents éléments de cette décomposition permettront de porter un diagnostic sur ce que les politiques publiques doivent cibler pour réduire les inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail. A cet égard on veillera à discuter ce qui dans les écarts de caractéristiques observables entre hommes et femmes, considérées comme justifiées, pourrait relever de phénomènes liés à des contraintes qui modèlent les préférences telles qu'on les observe. La mise en évidence de « choix contraints » qui pourraient refléter le poids des normes sociales militerait en effet pour des politiques qui se situent bien en amont de la vie professionnelle.

Bibliographie

- Akerlof G., Kranton R., 2000, "Economics and Identity", *Quarterly Journal of Economics*, CXV(3), 715-753.
- Akerlof G., Kranton R., 2011, *Identity Economics, How our Identities Shape Our Work, Wages and Well Being*, Princeton University Press.
- Bertrand M., 2010, "New Perspectives on Gender". in O. Ashenfelter and D. Card eds, *Handbook of Labor Economics*, vol. 4b.
- Blinder A. S., 1973, "Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates", *The Journal of Human Resources*, vol. 8 (4), 436-455.
- Brown R. S., Moon M., Zoloth B. S., 1980, "Incorporating Occupational Attainment in Studies of Male/Female Earnings Differentials", *The Journal of Human Resources*, 15, 3-28.
- Brunello, G, Schlotter M, 2011, "Noncognitive Skills and Personality Traits: Labour Marker Relevance and their Development in Education and Training Systems" *IZA Discussion Papers* 5743.
- Cobb-Clark, D.A., Tan M., 2011, "Noncognitive Skills, Occupational Attainment and Relative Wages" *Labour Economics* 18(1):1-13.
- Dupray A., Moullet S., 2004, "Femmes à l'entrée du marché du travail : un retard salarial en partie inexplicé", NEP 12, CEREQ.
- Fortin N., 2005, "Gender role attitudes and the labour market outcomes of women across OECD countries", *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 21(3).
- Fortin, N., 2008, "The Gender Wage Gap among Young Adults in the United States", *Journal of Human Resources* 43(4), 884-918.
- Grove W. A., Hussey A., Jetter M., 2009, "The Gender Pay Gap beyond Human Capital: Heterogeneity in Noncognitive Skills and in Labor Market Tastes", mimeo.
- Heckman J. , Stixrud J., Urzua S. (2006) "The Effects of Cognitive and Non Cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior", *Journal of Labor Economics*, 24 (3), 411-482.
- Meurs D., Ponthieux S., 2000, « Une mesure de l'écart de salaire entre hommes et femmes », *Économie et statistique*, n°337-338, 135-158.

Meurs D., Ponthieux S., 2006, « L'écart de salaires entre les femmes et les hommes peut-il encore baisser ? », *Économie et statistique*, n°398-399, 99-129.

Mueller, G., Plug E.S., 2006, "Estimating the Effect of Personality on Male-Female Earnings", *Industrial and Labor Relations Review* 60, 3-22.

Oaxaca R., 1973, "Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets", *International Economic Review* 14, 693-709.

Ponthieux S., Meurs D., 2004, « Les écarts de salaires entre les femmes et les hommes en Europe. Effets de structures ou discrimination ? », *Revue de l'OFCE*, 90, 153-190.

Quels apprentissages autodidactes et/ou informels dans une structure scolaire différente ; une étude rétrospective de la question à travers les récits de vie des anciens élèves

Pierric BERGERON

Équipe Crise-Ecole-Terrains sensibles, CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

La communication s'appuie sur une thèse en sciences de l'éducation soutenue en novembre 2013 à l'université Paris Ouest Nanterre la Défense intitulée : *Trajectoires et construction identitaire des anciens et anciennes élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay-Clan*. Cette étude utilise un dispositif de recueil de données qui croise données quantitatives et données qualitatives. La question des apprentissages informels sera abordée à partir de ceux développés par les élèves du Lycée Pilote Innovant International (LPI) de Jaunay-Clan (Noble, Bergeron, & Fontaine, 2005).

Que l'on parle d'apprentissages autodidactes, informels (Bézille, 2012), de « self-directed learning » pour le courant anglo-saxon ou d'école buissonnière (Barrère, 2011) la recherche admet généralement que la construction des apprentissages informels se situe en dehors du monde scolaire. L'analyse des données, dont celles tirées des récits de vie des anciens élèves du LPI, permet de constater au contraire que des apprentissages informels se mettent en place au sein de l'établissement, favorisés par une organisation et un mode de fonctionnement différent assorti d'un usage généralisé des outils numériques et des réseaux. Les choix pédagogiques en terme de dispositifs, lieux et temps scolaires rendent possibles dans le cadre scolaire, des pratiques d'auto-formation individuelles et/ou de co-formation collective et coopérative entre pairs (Rouiller & Lehraus, 2008).

L'autodidaxie comme compétence et comme trace de scolarité dont on montre à travers cette étude, combien elle peut être fructueuse, ne constituerait donc pas nécessairement une pratique en dehors de l'institution et du monde scolaire mais paradoxalement elle s'apprendrait et pourrait être pensée dans l'école à travers des dispositifs alternatifs.

Bibliographie sommaire

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les ados se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.

Bergeron, Pierric. (2013). *Anciens - nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay Clan : trajectoires et construction identitaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Noble, D, Bergeron P., Fontaine, D. (2005). *Vous avez dit innovant''? Lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés*. SCEREN.

Bézille, H. (2012) "Les apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire" in Groux, D.,

& Ailincăi, R.. *L'informel dans l'éducation de l'enfant*. Editions L'Harmattan.

Rouiller, Y., & Lehraus, K. et al (2008). *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. Peter Lang.

Shankland, R. (2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales ; de l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Paris : l'Harmattan.

Compétences sociales et réussite scolaire au cycle III : quelle conceptualisation pour quelle(s) approches méthodologique(s) ?

Agathe FANCHINI

IREDU/Université de Bourgogne

Romainville (1996) parle « d'irrésistible ascension » des compétences dans le domaine scolaire et les directives ministérielles prises ces dernières années le confirment même au niveau institutionnel ; ce chercheur explique ce phénomène par la mise en avant des compétences dans le champ de l'économie. Or, dans la littérature scientifique, la question de la définition de ce concept fait encore aujourd'hui débat.

Il existe plusieurs définitions de la notion de compétence et nous retiendrons celle de Stroobants (1998) qui distingue trois types de compétences : les savoirs d'une part, les savoir-faire d'autre part et enfin les savoir-être ou compétences comportementales. Ces savoir-être sont aussi appelés « compétences sociales » par certains chercheurs car elles renvoient à une norme sociale permettant d'accéder aux apprentissages, et font référence aux « *noncognitive skills* » de la littérature anglo-saxonne. Des économistes américains, à l'image d'Heckman, prix Nobel d'Economie, s'intéressent depuis plusieurs années à l'impact des « *soft skills* » sur les parcours professionnels. Ces compétences sociales ne se limitent pas au monde du travail et semblent se développer dès l'enfance lorsque l'on aborde la question d'un point de vue psychologique. De plus, la définition et l'évaluation des savoir-être permettent d'apporter de nouveaux éléments dans la compréhension des différences de réussite scolaire.

Malgré les nombreux travaux de recherche français ou étrangers sur la question des compétences sociales, aucun consensus n'est fait autour de leur définition. La multiplication des termes pour les désigner en est la preuve : « *soft skills* », « compétences sociales », « *noncognitive skills* », « savoir-être », que se cache-t-il réellement derrière ces termes ? Une approche pluridisciplinaire, prenant notamment en compte les dimensions psychologiques du développement de la personnalité, nous semble adéquate à la définition du concept. C'est pourquoi nous adoptons cette position dans notre travail de thèse pour lequel nous avons construit un outil évaluant les compétences sociales de 927 élèves de primaire scolarisés à Dijon.

Nous reviendrons dans un premier temps sur les dimensions théoriques de la compétence sociale en tentant définir le champ théorique de notre recherche, pour ensuite présenter la méthodologie adoptée. Une partie des premiers résultats de notre enquête sera présentée : les liens entre compétences sociales et les caractéristiques des élèves et leur réussite. Nous verrons

par exemple qu'il existe un effet du genre sur les compétences sociales ou l'impact négatif du redoublement sur l'image de soi des élèves. Enfin, en étudiant le lien entre les compétences comportementales et la réussite des élèves, nous supposons qu'une majorité d'entre elles apportent des éléments supplémentaires à la compréhension des différences de réussite.

Références

Almlund, M., Duckworth, K., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). "Personality psychology and economics". In Hanushek, E.A., Machin, S., Woessmann, L., *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, Amsterdam, pp. 1-81.

Borghans, L., Golsteyn, B. H. H., Heckman, J. J., & Humphries, J. E. (2011). "Identification problems in personality psychology". In Ferguson, E., Heckman, J.J., Corr, P., *Personality and Individual Differences*, pp. 315-320.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). "Hard evidence on soft skills". *Labour Economics*, (19), pp. 451-464.

Stroobants, M. (1998). Former et évaluer des compétences: des objectifs contradictoires? In *Les professions de l'éducation et de la formation: des objectifs contradictoires?*, Paris, Presses Univ. Septentrion, pp. 215-224.

L'acquisition des compétences dans les activités extrascolaires. Projet SAS Réussir à l'école grâce au bénévolat: un autre chemin pour lutter contre l'échec scolaire

Albina KHASANZYANOVA

Centre d'Étude et de Recherche sur les Emplois et la Professionnalisation (CEREP EA 4692)

Face à la croissance des connaissances et la flexibilité des savoirs, les apprentissages en dehors de l'école deviennent plus en plus centraux (Cornaton-Roche, 1999). L'échec scolaire est la principale cause d'exclusion sociale et professionnelle pour les jeunes. Dans ce contexte, les associations peuvent devenir des lieux de construction de savoirs flexibles et adaptatifs, favorisant l'acquisition de compétences. Le projet Success at school- réussir à l'école grâce au bénévolat propose « une autre voie » aux jeunes des quartiers en se basant sur une expérience positive acquise en dehors de l'école. Cette approche pédagogique alternative propose un engagement associatif qui permet d'enrichir un parcours scolaire et parfois de retrouver le chemin de l'école.

Le projet Réussir à l'école grâce au bénévolat (SAS) est un projet de deux ans qui s'adresse aux jeunes (14-19 ans) qui ont quitté l'école ou rencontrent des difficultés scolaires en les incitant à se réinvestir dans le système scolaire. Le projet se propose d'utiliser le bénévolat comme une stratégie pédagogique pour motiver les jeunes qui peuvent acquérir des connaissances et des compétences, utiles pour leur éducation et à l'école. Initié par l'Institut de Recherche et

d'Information sur le Volontariat (IRIV) avec l'Université de Northampton (Royaume-Uni), ce projet est un projet européen Comenius (programme Former & Eduquer tout au long de la vie) qui associe six pays : la Bulgarie, la France, l'Italie, le Portugal, le Royaume Uni et la Slovaquie.

Dans le cadre de ce projet, plusieurs résultats sont attendus. Tout d'abord, ce sont des séquences pédagogiques pour les jeunes qui ont pour but de les sensibiliser aux valeurs du bénévolat, à sa dimension éducative, professionnelle, culturelle et sociale. Cela permet aux élèves de construire une passerelle entre les connaissances et les savoirs appris à l'école et ceux qui sont acquis en dehors de l'école et de prendre conscience de leur potentiel et de valoriser leurs compétences non académiques.

Mots-clés : bénévolat, jeunes, compétences, échec scolaire

Bibliographie

Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions* (éd. 3). Paris: Armand Colin.

Duguid, F., Mündel, K., & Schugurensky, D. (2013). *Volunteer work, Informal learning and Social Action*. Rotterdam: Sense Publishers.

Halba, B. (2011). *Guide pratique du bénévolat*. Paris: Larousse.

Halba, B. (2006). *Manuel de Gestion du bénévolat et du volontariat*. Bruxelles: Editions De Boeck.

(2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.

Perrenaud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie.. développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* ESF.

Expérimenter des nouveaux dispositifs de formation pour développer les compétences sociales

Formation à l'entrepreneuriat et le travail indépendant chez les diplômés universitaires

Mahdi BAROUNI

IREDU- Université de Bourgogne

barouni.mahdi@gmail.com

Patrick PREMAND

Banque Mondiale

ppremand@worldbank.org

Stefanie BRODMANN

Banque Mondiale

sbrodmann@worldbank.org

Rita ALMEIDA

Banque Mondiale

ralmeida@worldbank.org

Rebekka GRUN

Banque Mondiale

rgrun@worldbank.org

Ce papier évalue de façon rigoureuse la mise en place d'une voie entrepreneuriale dans le cadre d'une réforme de l'enseignement supérieur. Ce programme visait à fournir une formation pratique à la création d'entreprise et un accompagnement personnalisé (coaching) aux étudiants qui pouvaient ensuite obtenir leur diplôme en préparant un plan d'affaires au lieu de rédiger un mémoire universitaire classique. Mis en œuvre au cours de l'année universitaire 2009-2010, le projet pilote ciblait les étudiants en dernière année de licence appliquée, c'est-à-dire juste avant leur passage du monde des études à celui du travail ou, souvent, au monde du chômage, compte tenu des longues durées d'accès au premier emploi en Tunisie. Sur les 1 702 étudiants qui ont demandé à s'inscrire dans la voie entrepreneuriale, une moitié a été choisie de façon aléatoire pour participer au programme, tandis que l'autre moitié a suivi le parcours standard. La

méthodologie de l'évaluation d'impact de ce programme se fonde sur la sélection aléatoire des participants au programme parmi les candidats intéressés. Dans ce papier nous comparons la situation des participants au programme et des étudiants du groupe de contrôle un an après la fin de l'année universitaire à travers un large éventail d'indicateur. Les résultats montrent que la formation entrepreneuriale ciblée sur les étudiants universitaires contribue à promouvoir le travail indépendant. La voie entrepreneuriale a eu pour effet de développer les connaissances commerciales des étudiants, d'élargir leurs réseaux, et d'affecter un éventail de compétences comportementales. Les résultats indiquent aussi que la voie entrepreneuriale a incité les bénéficiaires à envisager l'avenir avec plus d'optimisme, ce qui est intéressant dans le contexte de la révolution tunisienne. Toutefois, les résultats positifs sur le travail indépendant sont principalement constatés parmi la population masculine et le programme n'a pas relevé le niveau global de l'emploi parmi les bénéficiaires.

Références bibliographiques

Betcherman, G., K. Olivas, et A. Dar. (2004). "Impacts of Active Labor Market Programs : New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries." SP Discussion Paper No. 0402. Washington, D.C., World Bank

Card, D., P. Ibarrran, F. Regalia, D. Roasas-Shady, et Y. Soares. (2011). "The Labor Market Impacts of Youth Training in the Dominican Republic. *Journal of Labor Economics*, 29 (2).

De Mel, S., D. McKenzie, et C. Woodruff. (2011). "Business Training and Female Enterprise Start-up and Growth in Sri Lanka." World Bank discussion paper.

Groh, M., N. Krishnan, McKenzie, D. and T. Vishwanath (2012). "Soft skills or hard cash? the impact of training and wage subsidy programs on female youth employment in Jordan", Policy Research Working Paper No. 6141, World Bank, Washington DC.

Heckman, J., and T. Kautz (2012) "Hard Evidence on Soft Skills." National Bureau of Economic Research Working Paper Series No. 18121.

Radloff, L.S (1977). "The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population." *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.

Réflexions méthodologiques sur l'apport d'un dispositif de formation innovant concernant le développement des compétences non académiques

Jean-François GIRET

IREDU – Université de Bourgogne

Sophie MORLAIX

IREDU – Université de Bourgogne

Mélanie SOUHAIT

Talent Campus

Les formations universitaires, générales ou professionnelles, se sont peu intéressées jusqu'à présent au développement des compétences non cognitives des étudiants. De nombreux travaux de recherches soulignent néanmoins l'importance de certaines compétences sur les parcours de formation, d'insertion ou de mobilité professionnelle indépendamment des savoirs cognitifs acquis par les individus (Bowles et alii, 2001 ; Heckman et alii ; 2006...). Se pose la question de l'évaluation de ces compétences, surtout lorsque les formations cherchent à les inscrire dans leur cursus. Les travaux sur l'évaluation montrent que l'acquisition des compétences sociales ou non cognitives est en général beaucoup plus difficile à évaluer que l'acquisition de compétences cognitives (Pang, Hung, 2012). Peu présentes dans les référentiels de formation, elles sont particulièrement complexes à définir. Elles s'inscrivent également dans la trajectoire sociale et familiale des jeunes, également liée à leur itinéraire scolaire et universitaire. Il convient de s'interroger sur la valeur ajoutée de ces formations par rapport à chaque parcours individuel.

Notre communication se propose d'interroger la pertinence des évaluations de ces formations à partir d'une étude empirique réalisée par l'IREDU dans le cadre du projet "Talent Campus". Ce projet financé dans le cadre des investissements d'avenir et de l'appel à projet "Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes" (IDEFI) et développé par le Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) Bourgogne Franche-Comté est un dispositif de formation centré sur le développement de compétences comportementales. L'objectif est de proposer des formations qui visent le développement des compétences transversales telles que la gestion du stress, la prise de décision, le travail en équipe, la prise de parole en public, la capacité à négocier. Le dispositif présente l'intérêt de s'adresser à différents publics, des étudiants souvent majoritaires, mais également, des chercheurs d'emplois, des salariés ainsi que quelques lycéens. L'acquisition de ces compétences est censée faciliter la réussite scolaire ou professionnelle des apprenants. En partenariat avec les responsables de la formation, l'IREDU a proposé un dispositif d'évaluation essentiellement quantitatif pour tester l'efficacité de ce dispositif sur les acquis des apprenants. L'échantillon d'apprenants suivis dans le cadre de ces formations reste limité statistiquement. Il permet cependant de discuter des enjeux méthodologiques posés par l'évaluation de ce type de formation. Si certaines études empiriques soulignent l'importance de ces compétences dans différents secteurs du marché du travail (Bailly, Léné, 2013), se pose la question de l'efficacité des dispositifs de formation permettant de développer ces compétences (Gérard, 2000), notamment dans le domaine de la mesure des acquis de la formation. Un questionnaire sur plus de 60 compétences comportementales a notamment été proposé aux apprenants avant et après la formation.

Références

Bailly F, Léné A. (2013). The personification of the service labour process and the rise of soft skills: a French case study. *Employee Relations*, Vol. 35 Iss: 1, pp.79-97.

Bowles S., Gintis H., Osborne M., (2001). Incentive-enhancing preferences: personality, behavior, and earnings. *American economic review*, vol. 91, n 2, pp. 155-158.

Gérard, (2000). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion*, vol 20, n°3, pp.13-33.

Heckman J, Jora S., Urzua S, (2006). The Effects Of Cognitive and Noncognitive Abilities On Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, v24 (3, Jul), pp. 411-482.

Le Goff J.-L. (2012), La fabrique des cadres, *communication proposée aux 3ème journées APEC-Chercheurs*, décembre.

Pang E, Hung H. (2012). Designing And Evaluating A Personal Skills Development Program For Management Education. *Journal of College Teaching & Learning*, vol.9, n°2, pp. 159-170.

JOURNÉES D'ÉTUDE SUR LES COMPÉTENCES NON ACADÉMIQUES DANS LES PARCOURS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS

De nombreux travaux de recherches se sont intéressés au rôle joué par les compétences non académiques dans l'explication de la réussite scolaire ou professionnelle. Issus de différentes approches disciplinaires (économie, gestion, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie), ils cherchent à comprendre l'influence de la maîtrise de ces compétences dans la construction des parcours de formation de l'école à l'université, puis des carrières professionnelles.

Se pose naturellement la question de la définition et de la mesure de ces compétences. Les termes pour les définir, sans doute porteurs de sens différents, sont nombreux : compétences non académiques, compétences sociales, compétences comportementales, compétences non cognitives, compétences émotionnelles ou *soft skills*. Cette diversité de termes invite aux débats et sans doute à une clarification à partir notamment d'une confrontation entre les approches disciplinaires. Il convient également de s'interroger sur les effets réels ou supposés de ces compétences dans le monde scolaire, comme dans le monde professionnel. Au-delà des représentations, souvent très tranchées, des principaux acteurs du système éducatif comme du monde professionnel, que sait-on de leurs influences dans la vie scolaire ou professionnelle ? Les questions méthodologiques sont également très importantes : la mesure des compétences pose des problèmes aux approches quantitatives comme aux approches plus qualitatives. Enfin, d'un point de vue plus pédagogique, quelles pratiques dans le domaine de l'éducation ou de la formation peuvent-elles être mises en œuvre pour développer ces compétences ? Comment les activités extrascolaires, dont de nombreuses recherches montrent l'importance dans l'acquisition de ces compétences, sont-elles valorisées au sein du système éducatif comme sur le marché du travail ?

Ces journées d'étude se veulent un moment de réflexion et d'échange sur ces différentes questions.

Les journées sont organisées par l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation, EA 7318 de l'Université de Bourgogne et centre régional associé au CEREQ) avec le soutien du projet Initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI) Talent Campus. Ce projet Talent Campus, labellisé par l'État dans le cadre des Investissements d'Avenir, vise à mesurer et développer les compétences sociales de participants d'origines très diversifiées par des formations d'une à deux semaines. L'expérimentation est mise en œuvre par les universités et les écoles d'ingénieurs et de managers de Bourgogne et Franche Comté.

<http://iredu.u-bourgogne.fr/>

<http://ecoletalentcampus.wordpress.com/>