

---

# *Compétences clés et autoformation : une question de support(s)*

**Amara Marie-Emmanuelle**

Atelier de Pédagogie Personnalisée, 13-15 rue Laurent Bonnevey, 54000 Nancy  
amara.marie@free.fr

**Barreau Sandrine**

**Fournet Estelle**

app.nancy@free.fr

---

## **RÉSUMÉ**

Dans le cadre du dispositif national « Compétences Clés », les salariés de l'Atelier de Pédagogie Personnalisée de Nancy ont été sensibilisés à l'approche par compétences et ont conçu des programmes et supports de formation adaptés aux préoccupations du public concerné (demandeurs d'emploi, salariés pas ou peu qualifiés). Les notions à acquérir sont abordées au travers de situations de la vie sociale et professionnelle regroupées au sein de dossiers thématiques faisant appel à des matières et compétences variées.

Entre 2009 et 2013, 466 bénéficiaires (305 femmes) ont effectué un total de 19 540 heures de formation en bureautique et internet (8947), compréhension et expression (4839), mathématiques et sciences (4278) et anglais (1476). Plus de 90% se disent satisfaits de leur parcours personnalisé d'autoformation accompagnée. L'environnement de travail, le support de l'équipe pédagogique et les outils développés favorisent l'amélioration de leur sentiment d'auto-efficacité et de leur autonomie. Les formateurs envisagent d'étendre cette expérience à l'ensemble des apprenants.

## **MOTS-CLÉS**

*compétences clés, autoformation accompagnée, parcours personnalisé, environnement supportif, autonomie*

---

## **DES COMPETENCES CLES POUR ETRE EMPLOYABLE**

L'approche de l'employabilité par le biais des compétences s'est développée au cours des années 90, décennie durant laquelle diverses études menées aux États-Unis, au Canada et en Europe se sont attachées à établir une liste des compétences<sup>1</sup> recherchées par les employeurs (O'Neil, Allred, & Baker, 1997). Leurs résultats convergent pour établir qu'à un noyau de compétences scolaires, il convient d'ajouter des capacités cognitives permettant de s'adapter aux changements, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'apprendre à apprendre, d'être créatif ; des compétences relationnelles et pour le travail en équipe (savoir communiquer, coopérer, négocier, résoudre des conflits, diriger et faire face à la diversité des situations et des personnes) ; et des qualités personnelles. Favoriser le développement de ces habiletés a pour enjeu la réussite individuelle (emploi rémunérateur, sécurité et santé, participation à la vie politique et aux réseaux sociaux) mais également, et surtout, la réalisation de bénéfices mesurables pour la vie économique et sociale du pays (Salganik, Rychen, Moser, & Konstant, 1999).

### **Contexte européen**

Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'Union Européenne (UE) affiche l'ambition de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil Européen de Lisbonne, 2000, p. 1). Pour ce faire, les

---

<sup>1</sup> "Savoir-agir" qui permet de mobiliser ou d'activer plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte professionnel donnés (Le Boterf, 1994)

Ministres de l'Éducation de l'UE (2001) soulignent la nécessité de favoriser chez l'ensemble des citoyens le développement des compétences nécessaires à leur intégration dans la société de la connaissance et le monde du travail, en particulier la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication. En parallèle, l'OCDE<sup>2</sup> élabore un cadre de référence pour les pays développés (Rychen, & Salganik, 2003). En nombre restreint, les « compétences-clés » retenues ne concernent pas un secteur d'activité défini, elles se développent tout au long de la vie et permettent de se servir d'outils de manière interactive ; de s'engager dans des relations avec autrui et d'interagir dans des groupes hétérogènes ; de prendre des responsabilités et d'agir de façon autonome.

En 2006, l'UE (Parlement Européen & Conseil de l'Union Européenne) précise et décrit huit compétences clés (CC) « nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnel, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » : communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence mathématique, compétences de base en sciences et technologies, compétence numérique, capacité d'apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et l'expression culturelles. Cette approche d'évidence plus scolaire est également plus opérationnelle que celle de l'OCDE car plus concrète pour les professionnels en charge d'évaluer lesdites compétences et de mettre en œuvre les actions adaptées pour les acquérir ou les améliorer.

### **Le programme « Compétences Clés »**

En France, l'État a recentré son intervention sur l'insertion professionnelle des publics de faible niveau de qualification en finançant des formations<sup>3</sup> visant cinq de ces huit CC : compréhension et expression écrite ; initiation à une langue étrangère ; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique (bureautique et internet) ; aptitude à développer ses connaissances et compétences. Dans le même temps, l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme présente le Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (2009) qui s'efforce de faire le lien entre la description d'une situation de travail dans ses différentes dimensions (activités, critères d'évaluation, complexité) et l'inventaire des compétences de base (construit en respectant le périmètre du cadre européen) mobilisées à cette occasion. Pour chaque activité d'une fiche de poste, l'utilisateur recense sur une grille vierge les savoirs généraux et appliqués en jeu, puis le degré de maîtrise nécessaire (Tableau 1). Ainsi, tout salarié ou candidat à l'emploi peut être évalué en fonction des tâches qu'il doit/devra accomplir et prétendre à un programme de formation personnalisé établi sur cette base.

En 2009, l'Atelier de Pédagogie Personnalisée<sup>4</sup> (APP) de Nancy a été retenu comme prestataire dans le cadre du programme national CC. Expert en matière d'autoformation accompagnée, l'APP propose depuis 1987 des formations individualisées, en entrée et sortie permanentes, à un public varié (jeunes, demandeurs d'emploi, salariés). Les apprenants y préparent un examen, un concours, une entrée en formation qualifiante ou s'initient à la bureautique. Ils bénéficient de parcours personnalisés intégrant une ou plusieurs matières générales et alternant travail autonome avec remédiation individuelle et ateliers thématiques. Tant au niveau des individus concernés que des objectifs ou des contenus, le dispositif CC s'inscrit dans le champ des activités habituelles de l'APP. Cependant, l'orientation « compétences » prescrite par le cahier des charges a imposé aux formateurs de développer une approche pédagogique différente et de nouveaux outils.

---

<sup>2</sup> Organisation de Coopération et de Développement Économique - Programme DeSeCo, Définition et Sélection des Compétences clés (1997-2003)

<sup>3</sup> <http://www.emploi.gouv.fr/dispositif/competences-cles>

<sup>4</sup> L'APapp (Association pour la Promotion du label APP), propriétaire de la marque APP, anime un réseau national de près de 250 membres.

	sélectionner les savoirs nécessaires à la réalisation de l'activité	indiquer pour chacun le degré de maîtrise requis (ANLCI)
Savoirs généraux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expression (orale, écrite)</li> <li>- calcul</li> <li>- espace/temps</li> </ul>	degré 1 : repères structurants  degré 2 : compétences fonctionnelles pour la vie courante
Savoirs appliqués	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informatique</li> <li>- technologie</li> <li>- attitudes et comportements,</li> <li>- gestes et postures</li> <li>- observation de la réglementation (sécurité, qualité)</li> <li>- ouverture culturelle</li> </ul>	degré 3 : compétences facilitant l'action dans des situations variées  degré 4 : compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance

**Tableau 1** : description savoirs généraux et appliqués et de leur degré de maîtrise selon le référentiel de l'ANCLI

## MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF COMPETENCES CLES

### Démarche pédagogique

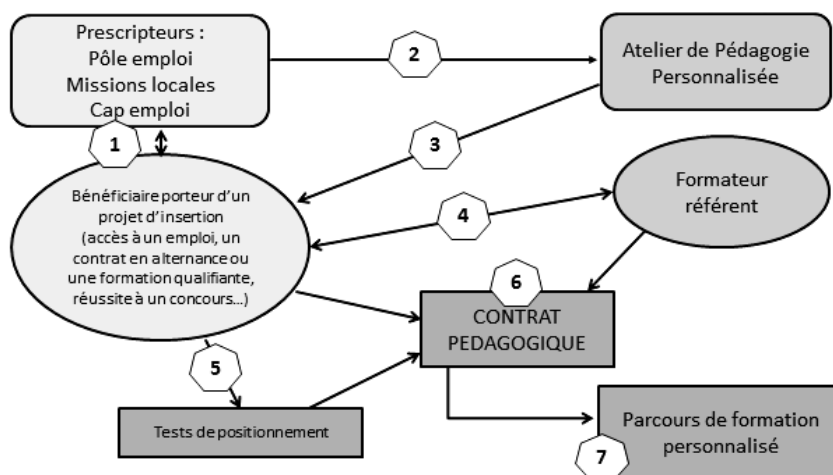
Dans une approche disciplinaire, les parcours de formation individualisés se déclinent en programmes par matière, établis en fonction du positionnement de départ et des objectifs de l'apprenant. Ainsi les savoirs sont « fractionnés » et, la théorie précédant la pratique, l'apprenant doit ensuite mettre en relation les notions apprises et les problèmes à résoudre. Les personnes se présentant spontanément à l'APP sont habituées à cette démarche qui rappelle la scolarité et l'adoptent sans difficulté. Elle est cependant peu adaptée à des adultes préoccupés par leur insertion professionnelle et qui comprennent mal le lien entre des enseignements généraux et leurs priorités.

Dans une configuration « compétences » au contraire, les savoirs sont « intégrés » ; confronté à un problème concret (du quotidien ou issu du monde du travail), l'apprenant doit trouver et sélectionner les ressources nécessaires pour le comprendre puis le résoudre. C'est cette capacité à mobiliser et à orchestrer un ensemble de ressources tant internes (connaissances, capacités, attitudes, savoir-faire, expérience et qualités propres à l'individu) qu'externes (ressources de l'environnement : documents de référence, Internet, bases de données, logiciels, réseaux documentaires, réseaux professionnels, etc.) qui pour Tardif (2006) définit la compétence. En fonction de sa représentation de la situation, chaque individu puise dans les ressources disponibles sur le moment pour fournir la réponse qui semble le mieux adaptée ; la compétence est donc toujours contextualisée (Jonnaert, 2009). Un travail réflexif permet ensuite à l'apprenant de prendre de la distance pour analyser sa démarche (méthode, outils, etc.) et réaliser qu'elle est transférable à l'intérieur d'une « famille de situations ».

### Contrat pédagogique

Les formations CC sont le plus souvent prescrites par Pôle Emploi ou une mission locale. Elles permettent aux bénéficiaires (demandeurs d'emploi, jeunes de 16 à 25 ans sans emploi et sortis du système scolaire, salariés en insertion par l'activité économique ou en contrat aidé) de développer une ou plusieurs compétences fondamentales nécessaires à leur projet d'insertion professionnelle (accès à un emploi, à un contrat en alternance ou à une formation qualifiante, réussite à un concours, obtention d'une promotion professionnelle). L'APP contacte le candidat à la formation afin de fixer un premier rendez-vous avec son formateur référent. Cet entretien porte sur le parcours professionnel de l'individu, son projet d'insertion et les étapes envisagées pour le réaliser, la place de la formation CC dans ce parcours et ses attentes à l'égard de celle-ci. La personne revient ensuite

pour effectuer un test de positionnement visant à évaluer ses acquis et ses points faibles au regard des CC identifiées comme nécessaires à la réalisation de son projet. À l'issue de cette évaluation, le formateur référent propose au futur apprenant un parcours de formation personnalisé et tous deux négocient un contrat pédagogique où sont détaillés les objectifs généraux de la formation, sa durée, le contenu du programme et rythme d'apprentissage<sup>5</sup> (Figure 1). La formation peut alors démarrer.



**Figure 1** : contractualisation d'une formation Compétences Clés

### Objectifs, programme et supports de formation

Les salariés de l'APP ont été sensibilisés à l'approche par compétences et à l'utilisation du Référentiel Compétences Clés en Situation Professionnelle<sup>6</sup>. Sur la base des informations reçues et forts d'une expérience capitalisée depuis près de 30 ans dans le champ de l'autoformation accompagnée, ils ont élaboré des programmes de formation adaptés et des supports permettant d'évaluer puis d'exercer les compétences des apprenants.

À l'issue du positionnement, les objectifs pédagogiques sont précisés dans le programme de formation ; chacun correspond à un besoin de l'apprenant au regard de ses activités professionnelles Décrits à l'aide de verbes d'action, ils fournissent aux apprenants des repères sur ce qu'ils devront savoir réaliser à la fin de leur parcours : utiliser un planning, rédiger un courrier, passer une commande, appliquer une procédure, planifier un déplacement, etc.

Les notions à acquérir sont abordées au travers de dossiers thématiques portant sur des circonstances variées de la vie sociale et professionnelle étayées par des documents authentiques (fiches de postes, vidéos, témoignages de professionnels, plans, consignes ou procédures, catalogues, etc.). Chaque situation fait appel à des compétences et domaines variés. : par exemple, « se rendre à la visite médicale » signifie lire et comprendre la convocation (lieu exact de la rencontre, interlocuteur), consigner l'information sur son planning, préparer des documents demandés, repérer l'itinéraire sur un plan, gérer le temps (heure de départ en tenant compte de la distance, des embouteillages ou des horaires des transports en commun), comparer le coût des différents modes de transport, etc.

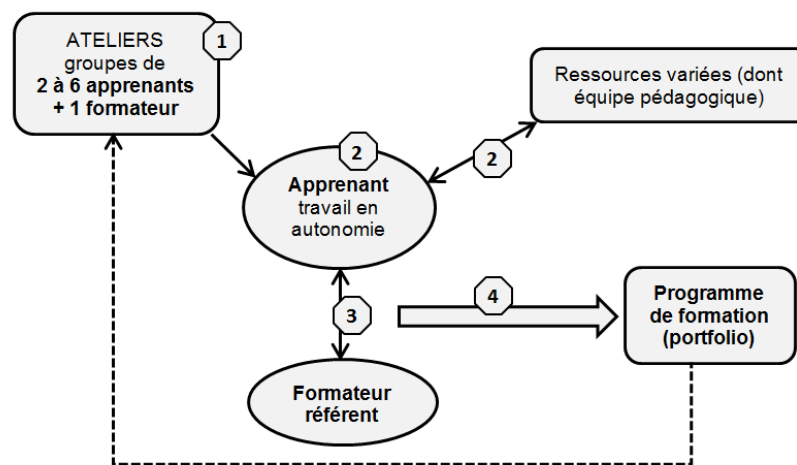
### Déroulement du parcours d'autoformation accompagnée (Figure 2)

Chaque thème (environ un par semaine) est découvert lors d'un atelier au cours duquel un formateur invite les apprenants (en général 3 à 6) à s'exprimer sur les différents aspects de la situation présentée (recherche de mots précis) et explore avec eux le contenu du dossier. Différentes

<sup>5</sup> Afin de rester compatible avec une recherche d'emploi, une formation qualifiante ou un contrat aidé, le rythme de formation ne peut dépasser 18 heures par semaine.

<sup>6</sup> Formation organisée par le Centre Régional de Ressources Illettrisme (C2RI)

séquences vont alors s'enchaîner, les activités proposées étant en relation explicite de continuité et de complémentarité les unes avec les autres. Les participants poursuivent leur travail individuellement dans l'espace commun et en s'aidant des ressources disponibles (dictionnaires, manuels, journaux, magazines, vidéos, Internet, etc. mais aussi l'ensemble de l'équipe pédagogique, voire d'autres apprenants). Les formateurs sont des « facilitateurs » qui favorisent le processus d'apprentissage en guidant la réflexion des individus, en les orientant vers les supports d'information adéquats ou en leur fournissant les bases théoriques nécessaires à leur progression. En fonction de l'avancement des uns et des autres et des difficultés rencontrées, des regroupements ponctuels permettent aux apprenants de confronter leurs méthodes et outils ou au formateur de relancer la réflexion sur d'autres bases. Régulièrement et au minimum à la fin de chaque thème, chaque apprenant fait le point sur sa progression (acquis, points à améliorer, prochain objectif) avec son formateur référent, le résultat de leurs échanges est consigné sur le programme de formation qui fait office de portfolio.



**Figure 2** : déroulement d'une formation Compétences Clés

En fonction du projet d'insertion professionnelle, la compétence numérique à laquelle certains travaux thématiques font appel, est travaillée spécifiquement lors d'ateliers bureautique ou internet. Des ateliers de sensibilisation à l'anglais permettent aux débutants de se familiariser avec la langue et la culture anglaises. Enfin, des ateliers « connaissance du corps humain » permettent de mieux comprendre le fonctionnement de l'organisme et de s'attarder sur des sujets comme le mal de dos, le sommeil, le tabagisme, etc. Dans tous les cas, les apprenants sont regroupés en fonction de leurs projets et non de leur niveau d'études. En effet, la réactivité et l'inventivité devant un problème concret n'est pas toujours en relation avec la scolarité suivie, les mères de famille par exemple font souvent preuve de compétence en matière d'organisation du travail ou pour faire face à un aléa. Par ailleurs, le nombre restreint de participants crée une forme d'intimité qui favorise les échanges (découverte d'autres parcours ou expériences de vie) et l'entraide.

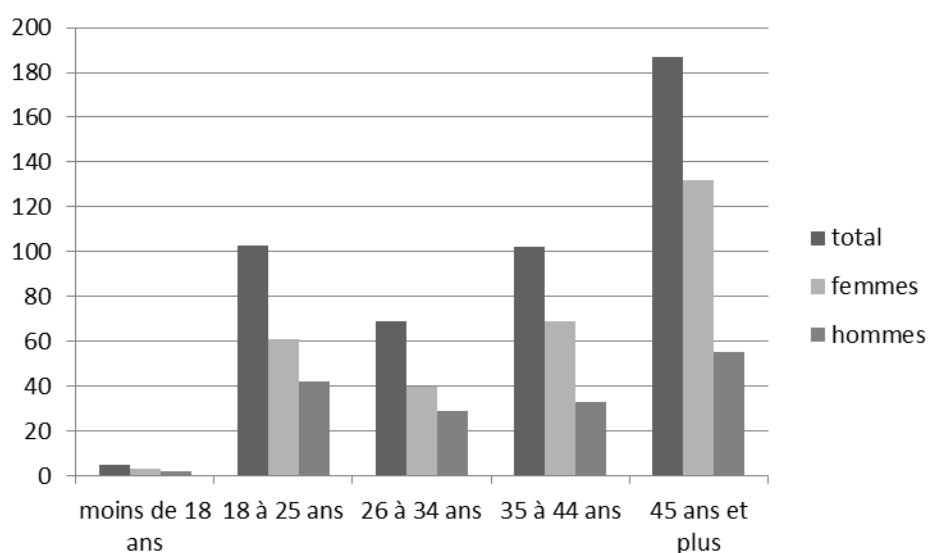
## BILAN DE L'ACTION

Entre janvier 2009 et mai 2013, 466 bénéficiaires ont effectué un total de 19 540 heures de formation en bureautique et internet (8947), compréhension et expression (4845), mathématiques et sciences (4272) et anglais (1476). Le public accueilli correspond aux fractions de la population statistiquement les plus touchées par le chômage, c'est-à-dire majoritairement féminin (65%) avec une surreprésentation des jeunes et des seniors (Figure 3). La plupart ne sont pas diplômés ; le niveau scolaire médian correspond aux années terminales de BEP ou de CAP (Tableau 2).

Les principaux prescripteurs sont les Pôles Emploi (57%), Cap Emploi (26%) et les missions locales/PAIO<sup>7</sup> (14%). Les objectifs déclarés lors de la contractualisation (Tableau 3) sont essentiellement l'accès à un emploi (207) ou à un cursus qualifiant (204). Selon le constat de l'équipe pédagogique, les nouveaux arrivants ont rarement une idée précise de leurs besoins en matière de formation, quant aux attentes, elles se résument le plus souvent à se soumettre aux exigences d'un contrat d'insertion ou aux préconisations d'un conseiller. Au fil des échanges, un projet personnel commence le plus souvent à se dessiner et permet un ajustement du programme.

La durée moyenne de formation (42 heures) et la diversité des parcours permettent rarement de mesurer un résultat probant concernant l'objectif général, toutefois chaque personne a progressé au niveau des objectifs intermédiaires inscrits dans son programme. Les formateurs constatent des changements visibles dans les attitudes des apprenants (sourire, ponctualité, capacité à se présenter, à oser demander ou offrir un service, etc.) et dans leur rapport au savoir (gain d'autonomie, curiosité grandissante. L'enquête courrier menée trois mois après la fin de la formation (70% de retour) montre que plus de 90% des formés se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » de leur parcours : « les formatrices sont patientes », « le formateur était très gentil », « ils expliquent bien », « je ne connaissais rien en informatique et maintenant je montre à mon fils », etc. Outre des entrées en formation et des réussites aux concours que l'on ne peut de manière certaine mettre en relation avec l'action CC, la formation leur a permis de reprendre confiance en leurs capacités d'apprentissage et d'adaptation au sein de l'entreprise.

La mise en place du dispositif CC a fourni aux formateurs l'opportunité de porter un regard réflexif sur l'activité de l'équipe pédagogique et d'entreprendre un travail collaboratif pour la création de supports communs englobant plusieurs disciplines. Ce modèle qui entraîne une augmentation sensible de la motivation et de l'autonomie des apprenants paraît transposable à l'ensemble des parcours de formations et certains programmes sont déjà en cours d'adaptation.



**Figure 3** : Répartition des apprenants par tranches d'âge et en fonction du sexe

<sup>7</sup> Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation

Niveau scolaire	Effectif	Classification du ministère de l'enseignement supérieur (France)	Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE)
Non scolarisé	4	Niveau VI (60)	CITE 0 (4)
Primaire	8		CITE 1 (8)
SES/CPPN/CPA/CIPPA	12		CITE 2 (142)
6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> des collèges	36		
3 <sup>e</sup> des collèges	69		
Année non terminale CAP/BEP	25	Niveau V Bis (94)	
Année terminale CAP/BEP	209	Niveau V (233)	CITE 5 (233)
Seconde ou première des lycées	24		
Terminale des lycées, baccalauréat	75	Niveau IV (75)	CITE 4 (75)
Licence (hors UE)	4	-	CITE 6 (4)
<b>TOTAL</b>	<b>466</b>	<b>462</b>	<b>466</b>

**Tableau 2** : Répartition des apprenants en fonction du niveau scolaire

Objectif :	effectif
- accès direct à un emploi	207
- entrée en formation qualifiante :	204
• à l'issue d'un examen ou de tests	172
• sur concours	28
• directement	4
- remise à niveau sans objectif précis	37
- retour en formation initiale	15
- reconversion, perfectionnement dans l'emploi	3
<b>total</b>	<b>466</b>

**Tableau 3** : répartition des apprenants en fonction leur objectif

## UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Outre la conception de supports de formation innovants, le dispositif de formation développé à l'APP de Nancy présente des atouts essentiels pour l'acquisition d'une « aptitude à développer ses connaissances et ses compétences », en d'autres termes pour « apprendre à apprendre ».

### Un espace ouvert et des temps choisis

Situé au rez-de-chaussée d'un immeuble d'habitation et clairement identifié à l'extérieur, l'APP est un lieu accueillant, à la façade entièrement vitrée et facile d'accès. L'espace intérieur, dépourvu de portes, est organisé autour d'un « centre ressources » médian composé de documents de nature diverse (magazines, livres, manuels, vidéos, etc.) et d'une « rosace » de cinq ordinateurs connectés à internet et reliés à une imprimante, le tout en libre usage. Hormis une pièce à l'étage réservée aux ateliers et une autre dédiée aux formations bureautique et internet, les salles de travail communiquent entre elles et favorisent les déplacements. Les cinq formateurs, installés dans les deux salles centrales, restent visibles des apprenants, disponibles pour un échange ou question, présents sans être pesants. Enfin, le coin-pause permet d'échanger autour d'un café, de lire le journal

ou de consulter les annonces. Un tel agencement facilite la mobilisation et la mise en œuvre des ressources. Il nécessite bien sûr de respecter le travail d'autrui en évitant d'être trop bruyant ou en accaparant un formateur, mais la régulation se fait naturellement, un rappel à l'ordre formel est rare.

Le second vecteur d'autonomisation est l'emploi du temps « à la carte » ; lors de la contractualisation, l'apprenant s'engage pour un rythme hebdomadaire compatible avec ses activités professionnelles et ses contraintes personnelles. Il reçoit une copie de ce contrat accompagné d'un calendrier indiquant les présences des différents formateurs. En dehors des ateliers dont les horaires sont fixes, chacun peut choisir, en fonction de ses obligations ou de ses rythmes physiologiques, les moments propices à « l'autoformation guidée », pour travailler en groupe ou rencontrer un formateur précis. La formation n'est pas rémunérée et, si aucune sanction n'est prévue en cas de non-respect, la majorité des apprenants s'efforce de se conformer à ses engagements. Deci et Ryan (2000) affirment que plus un apprenant adulte a le sentiment d'avoir choisi de s'engager personnellement, plus il est motivé pour apprendre. Nos constats vont dans ce sens et la prise d'autonomie est à la base de l'ensemble de nos actions de formation.

### **Un encadrement supportif**

Vécue comme une injonction, la prescription d'une formation CC génère des réticences chez un public dont le rapport au savoir (Charlot, 2003) est influencé par une scolarité souvent chaotique (échecs, rejets, interruptions, etc.). Le cadre et les supports de formation concrétisent déjà une rupture avec les expériences passées, mais l'attitude de l'équipe pédagogique reste essentielle. Selon Wigfield et Eccles (2000), l'engagement en formation dépend de la valeur perçue des tâches d'apprentissage comme de la croyance d'un individu à ses chances de réussite. Anticiper la plus-value de la formation et se projeter dans un futur professionnel s'avère difficile, il incombe aux formateurs de ne pas perdre de vue le projet de chacun et de mettre en lumière l'intérêt des activités à réaliser au regard de celui-ci. La valorisation des succès, les appréciations positives et les encouragements qu'ils prodiguent améliorent le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant (Bandura, 2003).

Atteindre les objectifs indiqués dans le programme de formation ne suffit pas ; pour être employable, l'apprenant doit savoir présenter de manière optimale son parcours, ses expériences, ses acquis, etc. Son insertion sociale et dans le monde du travail exige qu'il se dote d'un discours sur lui-même, sur ses compétences et sur son projet, sur ses réalisations passées et sur ses perspectives futures (Dubar, 2002). Croire en ses compétences et les mettre en mots (Amara, 2013) nécessite l'accompagnement, le soutien et parfois toute la force de conviction des formateurs.

### **PERSPECTIVES**

Selon la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale du 5 mars 2014, les entreprises passent d'une « obligation de payer » à une « obligation de former ». L'entretien professionnel devient obligatoire tous les deux ans, il est complété par une évaluation du parcours du salarié tous les 6 ans, qui crée un droit à la formation ou à l'évolution professionnelle pour tous. Cette injonction ne sera efficace que si les organismes de formation choisis adoptent une approche capable de « séduire » les usagers de faible niveau scolaire – habituellement peu enclins aux formations formelles - et leur fournissent les supports indispensables au maintien de leur motivation.

### **BIBLIOGRAPHIE**

- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (2009). *Guide d'utilisation du Référentiel des Compétences Clés en situation Professionnelle (version 1)*. Lyon : ANLCI.
- Amara, M.-E., & Baumann, M. (2012). *Europe universitaire : l'identité sociale d'étudiant face à l'employabilité*. Louvain-la-Neuve : Académia.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (3<sup>ème</sup> édition)*. Paris: Éditions De Boeck Université.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury et M. Caillot (Ed.). *Rapport au savoir et didactiques*, pp. 33-50. Paris : Faber.



- Conseil Européen de Lisbonne. (2000). *Conclusions de la présidence*. Lisbonne: Conseil de l'Europe.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Dubar, C. (2002). L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: Questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Temporalistes*, 44. [http://www.sociologics.org/temporalistes/indarch.php?p2=dubar\\_n44\\_02](http://www.sociologics.org/temporalistes/indarch.php?p2=dubar_n44_02)
- Formation professionnelle et emploi, *loi du 05 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, version consolidée au 07 mars 2014* (2014). Paris : JORF.
- Joannert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique (2<sup>ème</sup> édition)*. Bruxelles: De Boeck. (Coll. Perspectives en éducation et formation).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives (6<sup>ème</sup> édition)*. Paris: Eyrolles.
- Ministres de l'Éducation de l'UE. (2001). *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles: Conseil de l'Europe.
- O'Neil, H. F., Allred, K., & Baker, E. L. (1997). Review of workforce readiness theoretical frameworks. In H. F. O'Neil (Ed.). *Workforce readiness. Competencies and assessment*. pp. 3-25. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parlement Européen, & Conseil de l'Union Européenne. (2006). Recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal Officiel de l'Union Européenne*, L394/13.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful Life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Salganik, L., Rychen, D. S., Moser, U., & Konstant, J. W. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.