

Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées

Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre

Octobre 2007

Comité de travail de la recherche

Les personnes suivantes ont contribué aux travaux du comité de travail. Nous tenons à remercier chacune d'entre elles. La problématisation, les conclusions et les recommandations contenues dans ce rapport n'engagent toutefois d'aucune manière les membres du comité de travail.

| | |
|-------------------|--|
| Ricardo Acevedo | Consultant |
| Rachel Bélisle | Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke |
| Franck Bouchard | Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées (CAMO-PH) |
| Michel Cantin | Secrétariat de la Commission des partenaires du marché du travail (SCPMT) |
| Nicole Galarneau | Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQuODE) |
| Judith Gaudreault | Le Jalon |
| Richard Gravel | Collectif des entreprises d'insertion du Québec (CEIQ) |
| Marc Leduc | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) |
| Richard Locas | Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ) |
| Louise Miller | Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) |
| Éric Paquette | Regroupement des jeunes chambres de commerce du Québec (RJCCQ) |
| Daniel Poulin | Centre local d'emploi de Terrebonne, Emploi-Québec |
| Andrée St-Pierre | Direction des mesures et services d'emploi, Emploi-Québec |

Nos chaleureux remerciements également à tous les intervenants des organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre et à tous les employeurs qui ont accepté de participer à notre démarche.

Cette recherche a été financée dans le cadre des projets majeurs d'Emploi-Québec.

Équipe de travail de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO)

Recherche auprès des organismes communautaires
Manuel Cisneros

Recherche auprès des employeurs
Jean-Guy Lagüe
Jeanne Lefebvre

Soutien aux travaux
Marie-Claude Séguin

Coordination
Martin Frappier

Note : Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------------|
| LISTE DES TABLEAUX | III |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| 1. PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| 1.1. Société du savoir et marginalisation des personnes peu scolarisées | 3 |
| 1.1.1. Redéfinition de la formation de base | 3 |
| 1.1.2. Les adultes peu scolarisés | 4 |
| 1.1.3. La diversité des modes et des lieux d'apprentissage..... | 5 |
| 1.1.4. À nouvelles organisations du travail, nouveaux savoirs..... | 7 |
| 1.1.5. Difficultés et opportunités | 8 |
| 1.1.6. Vers une reconnaissance de la reconnaissance..... | 9 |
| 1.2. La reconnaissance des compétences | 9 |
| 1.2.1. Compétences génériques et spécifiques..... | 10 |
| 1.2.2. La reconnaissance selon Paul Ricoeur | 12 |
| 1.2.3. Définition générale de la reconnaissance des compétences | 13 |
| 1.2.4. Le parcours de la reconnaissance..... | 14 |
| 1.2.5. Les principaux enjeux de la reconnaissance des compétences..... | 16 |
| 1.3. Les divers acteurs de la reconnaissance des compétences..... | 17 |
| 1.3.1. Reconnaissance des acquis et des compétences dans le milieu de l'éducation | 17 |
| 1.3.2. Reconnaissance des compétences dans le milieu de l'emploi..... | 19 |
| 1.3.3. La reconnaissance non formelle des compétences : quelques initiatives du milieu communautaire..... | 21 |
| 1.4. Conclusion de la première partie..... | 22 |
| 2. DEUXIÈME PARTIE : INVENTAIRE DES OUTILS DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES | 23 |
| 2.1. Présentation..... | 23 |
| 2.2. Méthodologie | 24 |
| 2.3. Les organismes communautaires oeuvrant en employabilité | 26 |
| 2.3.1. Postulats | 27 |
| 2.4. Les outils de reconnaissance des compétences génériques..... | 28 |
| 2.4.1. Démarches générales | 30 |
| 2.4.2. Curriculum vitae par compétences et portfolio..... | 39 |
| 2.4.3. Les tests psychométriques et questionnaires | 40 |
| 2.4.4. Outils maison | 44 |
| 2.4.5. Inventaires ou listes de compétences..... | 45 |
| 2.4.6. Entrevues..... | 47 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.5. | Les activités | 47 |
| 2.5.1. | Information sur la reconnaissance des compétences | 48 |
| 2.5.2. | Identification des compétences génériques..... | 49 |
| 2.5.3. | Évaluation | 52 |
| 2.5.4. | Sanction ou reconnaissance | 55 |
| 2.6. | Comparaison des démarches et outils | 57 |
| 2.6.1. | Outils dédiés à la reconnaissance des compétences génériques..... | 57 |
| 2.6.2. | Outils dédiés aux personnes peu scolarisées..... | 58 |
| 2.6.3. | Démarche de groupe ou individuelle | 59 |
| 2.7. | Conclusion de la deuxième partie | 60 |
| 3. | TROISIÈME PARTIE : RECHERCHE AUPRÈS DES EMPLOYEURS..... | 63 |
| 3.1. | Méthodologie | 63 |
| 3.2. | Portrait des entreprises..... | 64 |
| 3.3. | Niveau de scolarité demandé..... | 67 |
| 3.4. | Niveau de connaissance et intérêt pour les compétences génériques | 67 |
| 3.5. | Les compétences génériques : un facteur d'embauche ?..... | 68 |
| 3.6. | Reconnaissance d'une attestation émise par les groupes communautaires... | 70 |
| 3.7. | Conclusion de la troisième partie | 71 |
| 4. | QUATRIÈME PARTIE:CONCLUSION FINALE ET RECOMMANDATIONS | 73 |
| 4.1. | Conclusion finale | 73 |
| 4.2. | Recommandations..... | 75 |
| | Recommandation 1 : Développement d'un cadre de référence..... | 75 |
| | Recommandation 2 : Reconnaissance formelle des partenaires..... | 76 |
| | Recommandation 3 : Reconnaissance de l'expertise des organismes..... | 76 |
| | BIBLIOGRAPHIE..... | 77 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----------|
| TABLEAU 1 : RÉPARTITION DES ORGANISMES | 26 |
| TABLEAU 2 : DÉMARCHES GÉNÉRALES | 31 |
| TABLEAU 3 : CURRICULUM VITAE PAR COMPÉTENCES ET PORTFOLIO | 39 |
| TABLEAU 4 : TESTS PSYCHOMÉTRIQUES | 41 |
| TABLEAU 5 : OUTILS MAISON | 44 |
| TABLEAU 6 : INVENTAIRES OU LISTES DE COMPÉTENCES..... | 45 |
| TABLEAU 7 : RÉPERTOIRE DES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES DU MINISTÈRE DE LA MAIN- D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE | 46 |
| TABLEAU 8 : MODES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES..... | 53 |
| TABLEAU 9 : ÉMISSION D'UN DOCUMENT DE SANCTION OU DE RECONNAISSANCE | 55 |
| TABLEAU 10 : PORTRAIT SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DES ENTREPRISES..... | 66 |

INTRODUCTION

La Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO) a pour mission de combattre l'exclusion sociale et professionnelle des citoyens laissés en marge du développement économique et social en visant la pleine reconnaissance du droit à la formation et du droit au travail pour toutes et tous dans un principe d'égalité entre les hommes et les femmes.

Parallèlement, la COCDMO tend à mieux faire connaître le travail et l'apport spécifiques des organismes communautaires impliqués dans le développement et la formation de la main-d'œuvre. Le milieu communautaire a développé depuis plusieurs années une expertise reconnue dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle des personnes défavorisées. La souplesse de ses structures lui permet de s'adapter rapidement aux changements et ainsi de développer des pratiques novatrices. Intervenant quotidiennement auprès des citoyennes et citoyens laissés pour compte, les organismes communautaires utilisent notamment des programmes de formation et de développement de la main-d'œuvre comme outils pour conseiller, accompagner et encadrer leur clientèle dans leur cheminement vers l'emploi. Ces organismes travaillent également à la reconnaissance des compétences des personnes éloignées ou exclues du marché du travail.

Pour la COCDMO, il importe de combattre le préjugé à l'effet que les personnes éloignées du marché du travail, notamment les personnes peu scolarisées, sont dénuées de toutes compétences. Au contraire, la COCDMO soutient que ces personnes possèdent des compétences importantes qu'elles ont avantage à mettre en valeur.

Depuis quelques années, un large consensus social s'est établi quant à l'utilité, voire la nécessité, des dispositifs de reconnaissance des compétences, notamment en tant que mécanisme favorable à l'insertion et à la promotion sociale et professionnelle. Dès lors, nous croyons qu'il convient de s'appuyer sur ce consensus pour se tourner du côté de ceux qui, dans le contexte d'une société du savoir, se retrouvent trop souvent en marge de la société parce qu'ils peinent à trouver un emploi ou à s'y maintenir, très souvent faute d'une formation suffisante ou reconnue comme telle. C'est là, croyons-nous, que les organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre jouent un rôle important. Traditionnellement dévoués à ces clientèles trop souvent laissées pour compte, ces organismes ont déjà développé des pratiques favorisant la reconnaissance des compétences détenues par ces personnes, notamment parce qu'ils sont à même de bien comprendre leur situation et, dès lors, de développer des stratégies qui leurs soient adaptées.

À bien des égards, la reconnaissance des compétences génériques de ces personnes semble être un premier pas pour les accompagner vers un véritable processus d'insertion sociale et professionnelle. De plus, une reconnaissance plus grande des compétences que possèdent les personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail permettrait également d'améliorer l'adéquation entre l'offre réelle de main-d'œuvre et les besoins des entreprises en matière de travailleurs non spécialisés. Ceci est d'autant plus vrai dans le contexte actuel du marché du travail marqué par des pénuries de main-d'œuvre.

C'est donc avec l'objectif général de faciliter le retour en emploi des personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées par la mise en valeur de leurs compétences génériques et l'intégration de celles-ci dans le processus de recherche d'emploi que ce travail de recherche a été entrepris.

Qu'en est-il des outils et des initiatives des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre relativement à la reconnaissance des compétences génériques ? La réponse à cette question nous permettra, collectivement, de mieux comprendre et de mieux connaître les dispositifs de reconnaissance s'adressant spécifiquement aux personnes peu scolarisées et en démarche d'insertion. De là, l'occasion est également idéale pour identifier les pistes d'action qui devront être envisagées à court et moyen terme pour répondre toujours plus efficacement aux besoins de cette partie de la population qui est à risque élevé d'exclusion.

Le projet visait essentiellement trois objectifs.

- Faire l'inventaire et comparer les outils de reconnaissance des compétences génériques destinés aux personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées.
- Explorer l'intérêt pour les employeurs de connaître les compétences génériques des chercheurs d'emplois éloignés du marché du travail.
- Recommander, s'il y a lieu, d'autres initiatives pour accroître le meilleur usage possible des outils de reconnaissance des compétences génériques.

Le document qui suit comprend quatre parties. En premier lieu se trouve la problématique dans laquelle s'inscrit la question de la reconnaissance des compétences génériques. Cette première partie nous permet tout à la fois d'identifier quelques éléments théoriques et de définir les concepts mis en jeu. La deuxième partie porte spécifiquement sur les pratiques et les outils utilisés dans le cadre du travail des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre relativement à la reconnaissance des compétences génériques. La troisième section traite de l'exploration que nous avons menée auprès des employeurs. Finalement, le dernier segment présente nos recommandations.

1. PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE

1.1. *Société du savoir et marginalisation des personnes peu scolarisées*

La question de la reconnaissance des compétences soulève de nombreux enjeux parmi lesquels celui de l'insertion sociale et professionnelle des personnes peu scolarisées, qui nous interpelle particulièrement dans le contexte d'une économie du savoir.

1.1.1. *Redéfinition de la formation de base*

Au cours du dernier quart de siècle, les développements technologiques ont entraîné des répercussions sur le rôle de l'éducation et de la formation. Plus que jamais, l'information joue un rôle crucial dans l'économie, voire même le premier rôle pour tout un pan de cette *nouvelle économie*.

Ces changements ont entraîné des effets notables quant aux exigences en matière de formation de base. Dans les discours officiels, la formation de base se pense maintenant plus que jamais comme une voie facilitant la participation au marché du travail, voire même comme le seuil minimal de formation jugé suffisant pour s'insérer au marché du travail. C'est dans cet esprit que la formation de base a été revisitée, élargie pour ainsi dire et ce, tant en termes quantitatif (augmentation du nombre de détenteurs) que qualitatif (réforme des cursus scolaires et importance accrue accordée aux filières de formation professionnelle). Plus que jamais, les connaissances et compétences accolées à cette première formation sont diverses.

Ainsi, outre les compétences en alphabétisation, en numératie et en résolution de problèmes qui sont largement reconnues comme étant des compétences de base essentielles dans une économie du savoir (OCDE et Statistique Canada, 2005), la capacité de traiter l'information est considérée comme étant tout aussi essentielle. D'ailleurs, « le plus récent rapport sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), intitulé **Littératie et Société du Savoir**, nous dit que l'alphabétisme va au-delà du seul savoir lire, écrire ou calculer. C'est aussi **comprendre** et **être capable d'utiliser** l'information requise pour bien fonctionner au sein des sociétés du savoir qui domineront le XXI siècle »¹.

S'insérer en emploi et participer pleinement à la société nécessitent des connaissances et des compétences très variées. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'au delà du lien inévitable avec l'intégration au marché du travail, la formation de base favorise également l'intégration à la société et le développement de l'autonomie des personnes, et qu'on y retrouve encore aujourd'hui « une dimension citoyenne favorisant l'épanouissement personnel, l'intégration sociale et la participation à la vie démocratique, de même qu'une dimension culturelle qui permet d'accéder aux produits culturels, de les apprécier ou d'y contribuer » (MELS, 2005, p.3).

Une tendance importante s'est également imposée quant à l'exigence de reconnaissance de ces compétences de base, notamment par l'obtention d'un diplôme

¹ Faits saillants du deuxième rapport de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : Littératie et Société du Savoir, disponible à <http://www.rhdcc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Enquetes/eiaadrf.html>

ou d'une sanction officielle. C'est l'approche préconisée au Québec dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* qui précise que « les apprentissages sanctionnés, d'une part, par le diplôme d'études secondaires et, d'autre part, par le diplôme d'études professionnelles, constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire. » (MEQ, 2002, p.9).

Il y a toutefois lieu de relativiser cette position qui, lorsqu'elle est prise à la lettre, laisse entendre qu'en l'absence d'une formation de base reconnue officiellement, les personnes sont vouées à l'exclusion sociale et professionnelle. Certes, le risque d'exclusion est fortement accru, il n'est toutefois pas insurmontable.

1.1.2. Les adultes peu scolarisés

Les plus récentes analyses des données québécoises de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA) 2003 indique qu'environ la moitié des personnes entre 16 et 65 ans se situe en deçà du niveau de littératie jugé nécessaire pour fonctionner aisément dans une société axée sur l'économie du savoir (niveau 1 et 2 sur une échelle de 5). Environ le dixième se situe même au niveau le plus bas, ce qui amène les analystes à affirmer que « de toute évidence, ces personnes ont, en priorité, besoin de soutien pour améliorer leurs compétences en littératie, participer encore plus pleinement à la société et, éventuellement, mieux s'insérer sur le marché du travail » (EIACA 2003, Québec, ISQ, 2005).

En 2001, le Québec comptait 1 301 965 adultes de 15 à 64 ans qui n'avaient pas de diplôme d'études secondaires (26,3% de la population) ; les deux tiers d'entre eux ayant entre 9 et 13 ans de scolarité et le tiers ayant moins de 9 ans de scolarité (MELS, 2005). Si, en 15 ans, la proportion d'adultes non diplômés de 15 à 64 ans est passée de 39,7% (1986) à 26,3% (2001), ce qui est une amélioration appréciable, il convient néanmoins de souligner que les personnes ne détenant pas de diplôme sont alors devenues d'autant plus marginalisées qu'elles sont moins nombreuses (MELS, 2005).

En 2005, dans le cadre de la mise en œuvre de stratégies gouvernementales pour contrer la pénurie de main-d'œuvre, le rapport du groupe de travail initié par le Chantier de l'économie sociale, en collaboration avec la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO), déplorait le fait que le Québec comptait encore plus d'un million d'adultes peu scolarisés. Ceux-ci y étaient définis comme les personnes étant âgées de 15 ans et plus et ayant quitté l'école sans avoir obtenu un diplôme ou un certificat d'études secondaires (Chantier de l'économie sociale, COCDMO, 2005).

Comment expliquer qu'il y ait encore tant de personnes peu scolarisées ? Plusieurs font valoir que leur situation s'explique en termes d'obstacles et ce, tant en amont qu'en aval de leurs parcours : obstacles à la formation et obstacles à l'emploi.

Expériences négatives (difficultés persistantes, étiquetage péjoratif – étudiants lents, inadaptés ou à problèmes – situations de rejet ou d'humiliation), perception négative de soi-même relativement à l'apprentissage formel entraînant une perte de confiance, distance culturelle avec les milieux scolaires (de sorte que l'école apparaît alors comme étant coupée de la vraie vie), risque d'une classification désavantageuse lors d'un retour en formation, voilà autant d'obstacles qui peuvent avoir contribué à éloigner les

personnes peu scolarisées des apprentissages de type scolaires, parfois au profit d'autres modes d'apprentissage possiblement très riches et complexes, comme la formation sur le tas (MELS, 2005). Dans bien des cas, ces personnes préféreraient notamment apprendre auprès de personne-ressource de leur entourage dans un contexte informel (MELS, 2005).

Le rapport du groupe de travail initié par le Chantier de l'économie sociale précisait d'ailleurs que :

« ...la condition sociale dans laquelle se trouvent ces personnes limite considérablement leurs possibilités d'accéder à un emploi et de le conserver dans le contexte actuel du marché du travail [...]. Ces personnes ont peu de moyens matériels, des réseaux limités dans leur capacité de les supporter, une santé souvent précaire. Elles vivent dans la pauvreté, leur niveau d'alphabétisme est faible. Elles constituent une *population frontière* dans une *situation frontière* » (Chantier de l'économie sociale, COCDMO, 2005, p.6-7).

Ce même document identifiait dix caractéristiques que nous reprenons pour aider à cerner plus précisément les personnes éloignées du marché du travail. Autant de caractéristiques perçues comme des obstacles à l'emploi :

- être en retrait du marché du travail depuis 2 ans et plus ;
 - être peu scolarisées ;
 - éprouver des problèmes d'estime de soi qui nuisent à l'obtention d'un emploi et au maintien en emploi ;
 - être aux prises avec des comportements mal adaptés par rapport à la réalité du marché du travail ;
 - ne pas avoir les compétences professionnelles à jour ou reconnues correspondant à un métier en demande ;
 - avoir un historique d'emplois précaires ;
 - être affectée par des conditions sociales et économiques de vie qui nuisent à l'intégration et au maintien en emploi ;
 - ne pas avoir d'expérience de travail ou ne pas en avoir au Québec ;
 - ne pas avoir accès aux mesures et programmes ;
 - cumuler plusieurs des caractéristiques qui précèdent.
- (Chantier de l'économie sociale, COCDMO, 2005, p.7).

Néanmoins, des opportunités s'ouvrent également aux personnes peu scolarisées. De fait, si elles participent peu à des activités de formation structurée, les personnes peu scolarisées ont plusieurs pratiques leur permettant de faire des apprentissages informels (Livingstone, 2000), apprentissages que la société québécoise et ses différentes composantes souhaitent valoriser davantage, voire reconnaître formellement (Bélisle, 2004).

1.1.3. La diversité des modes et des lieux d'apprentissage

Un consensus très large est aujourd'hui établi autour de l'idée que dans le contexte d'une société axée sur le savoir, l'éducation des adultes doit se poursuivre tout au long de la vie. Si l'idée remonte à plus de 20 ans, c'est à la fin des années '90 que le consensus a pris véritablement forme, notamment lors de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'Unesco qui a eu lieu à Hambourg (1997). De cette conférence à laquelle plus de 160 pays ont participé, une déclaration a été produite qui venait confirmer à la fois l'importance et la nécessité pour les adultes d'apprendre tout au long de leur vie, faisant de l'éducation des adultes un droit et une

clé pour entrer dans le vingtième siècle, une manière d'assurer à chacun et chacune une participation pleine et entière à la société (UNESCO, 1997, 2^{ème} article).

Qui plus est, l'éducation des adultes y est conçue comme regroupant

« l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place »
(Unesco, 1997, article 3).

Relativement à la diversité des modes d'apprentissage, nous retenons la triade suivante, largement acceptée : apprentissage formel, non formel et informel².

Plus précisément, l'apprentissage formel se comprend plutôt comme celui se déroulant dans « un cadre organisé et structuré et clairement identifié comme activité d'apprentissage » ; on pense alors notamment aux apprentissages de type scolaires. Dans ce cas de figure, outre le caractère structuré de l'apprentissage, l'important est que l'activité mène à une certification ou une sanction par une autorité désignée (OCDE, 2003, CEDEFOP, 2001, *in* Dubé, A., 2004).

L'apprentissage non formel renvoie plutôt à un niveau de structuration des activités où, même si elles sont planifiées, lesdites activités ne sont pas explicitement considérées comme activités d'apprentissage ; de plus, aucune certification ou sanction n'est acquise en bout de course (OCDE, 2003, CEDEFOP, 2001, *in* Dubé, A., 2004). Il convient toutefois de relativiser l'apparente faible structuration de ces formations et de préciser que certaines d'entre elles peuvent néanmoins être très structurées sans mener pour autant à une sanction officielle (et c'est ce dernier point qui, de notre avis, distingue clairement l'apprentissage formel de l'informel).

Finalement, l'apprentissage informel renvoie à des « circonstances fortuites ou liées à des activités de la vie quotidienne (travail, vie familiale, loisirs...). Il est parfois appelé apprentissage par l'expérience ou apprentissage expérientiel. C'est un apprentissage indépendant, sans structure formelle pour le permettre ou le favoriser. Typiquement, les autodidactes qui se forment grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC), à la télévision ou à la radio, par exemple, relèvent de l'apprentissage informel lorsque leur démarche ne s'inscrit pas dans le cadre d'un cours ou d'un programme organisé (OCDE, 2003, CEDEFOP, 2001, *in* Dubé, A., 2004). Ce dernier mode d'apprentissage ne débouche généralement pas sur une quelconque forme de certification ou de sanction.

Ainsi, l'idée que l'apprentissage se poursuive tout au long de la vie a rendu de plus en plus nécessaire le développement de dispositifs permettant ou facilitant la prise en compte de la diversité des modalités et des lieux d'apprentissage, dont l'apprentissage sur la base de l'expérience.

² Toutes les définitions qui suivent sont tirées de : Dubé, Annette, en collaboration avec Christiane Syms, *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis et des compétences*, Comité technique sur la reconnaissance des acquis et des compétences, mai 2004

1.1.4. À nouvelles organisations du travail, nouveaux savoirs

Un autre changement s'est également imposé au cours du dernier quart de siècle affectant jusqu'à l'organisation du travail dans les entreprises dont plusieurs sont de plus en plus axées sur la flexibilité et l'amélioration de la qualité dans le but d'améliorer leur productivité, notamment par une augmentation de la souplesse des travailleurs (Mercure, Dubé, 1997). Culture d'entreprise à saveur de participation, d'autonomie, de travail d'équipe et de *leadership* deviennent alors les maîtres mots des nouveaux modes d'organisation du travail (Peters et Waterman, 1988; Waterman, 1990; Mintzberg, 1990).

L'acquisition de nouveaux types de savoirs et de comportements devient alors très importante et, pour certains, partie intégrante d'une formation de base. Le travailleur ne peut plus se contenter de détenir des connaissances et compétences liées à une alphabétisation redéfinie, il doit aussi acquérir des manières d'être qui sont de plus en plus recherchées, des qualités personnelles qui sont devenues quasi incontournables et nécessaires. Communication, autonomie, sens des responsabilités, capacité à fixer des priorités, capacité à apprendre, aptitudes professionnelles et personnelles, etc. sont autant de critères ou d'exigences qui, au moment de l'embauche d'un nouveau travailleur, passeront même parfois avant la possession d'un diplôme (Mercure, Dubé, 1997).

S'agissant pour la plupart de compétences liées à la personnalité, aux comportements ou aux attitudes, il semble à bien des égards que la société du savoir a résulté en une certaine obligation pour les individus de prendre en charge le développement de leur employabilité, autrement dit des *capacités* dont ils doivent être dotés (Boltanski, Chiapello, 1999).

L'importance de ces nouveaux savoirs est telle qu'au tournant des années 2000, le *Conference Board* du Canada définissait un lot de compétences nommées « Compétences relatives à l'employabilité 2000+ » comme étant « les compétences dont vous avez besoin pour entrer, demeurer et progresser dans le monde du travail »³, soulignant de plus qu'elles pouvaient être développées tant à domicile, qu'à l'école, au travail et dans la communauté. De manière générale, trois grandes catégories de compétences sont identifiées :

- « Les compétences de base ou les compétences essentielles au développement de la personne : communication, gestion de l'information, utilisation des chiffres, réflexion et résolution de problèmes;
- Les compétences personnelles en gestion ou compétences, attitudes et comportements favorisant le potentiel de croissance (démontrer des attitudes et des comportements positifs, être responsable, être souple, apprendre constamment, travailler en sécurité);
- Les compétences pour le travail d'équipe ou les compétences et les qualités nécessaires pour contribuer de façon productive (travailler avec d'autres, participer aux projets et aux tâches). »

Dans la même veine, en 2003, le Gouvernement du Canada définissait neuf *compétences essentielles* comme étant les « compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Ces compétences seraient à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences et permettraient aux gens d'évoluer avec leur emploi et de

³ Les informations quant aux Compétences relatives à l'employabilité 2000+ sont disponibles à l'adresse Internet suivante : <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>

s'adapter aux changements du milieu de travail» (RHDC, 2003). Ces compétences essentielles sont les suivantes :

- lecture des textes ;
- utilisation de documents ;
- calcul ;
- rédaction ;
- communication verbale ;
- travail d'équipe ;
- capacité de raisonnement ;
- informatique ;
- formation continue.

1.1.5. Difficultés et opportunités

Quelques grands constats ressortent de ce que nous avons mis en évidence jusqu'à maintenant.

Certes, les exigences accrues en matière de formation de base sont autant de difficultés qui participent de l'exclusion du marché du travail des personnes peu scolarisées. Cela n'est pas étranger à l'importance accordée au caractère officiel de la formation et à sa reconnaissance. Certains soutiennent par contre que l'un des problèmes tient au fait que l'importance du diplôme dans les sociétés de l'information « exacerbe l'importance des apprentissages formels auxquels les sans diplôme ont plus difficilement accès » (ÉRTA)⁴. Un phénomène suffisamment important pour qu'une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke (ÉRTA) fasse reposer une partie de son programme de recherche sur la volonté d'en contrer les effets. Parmi les chercheurs de cette équipe, Bélisle souligne notamment que c'est le caractère souvent informel des activités de formation auxquelles participent les personnes peu scolarisées et souvent l'absence de formalisation de leurs apprentissages qui fait en sorte que ceux-ci sont peu *lisibles pour les institutions*. Toutefois, pour la société québécoise et ses composantes ainsi que pour les adultes eux-mêmes, la formalisation des apprentissages faits en dehors de l'école est un défi majeur. On en appelle ainsi, en quelque sorte, à trouver des mécanismes pour rendre plus identifiables le résultat d'apprentissages moins formels, voire même pour les reconnaître officiellement. Dès lors, et le constat est primordial, la reconnaissance des compétences doit être pensée comme autant de dispositifs essentiels permettant la mise en valeur des différentes formes d'apprentissage. De ce fait, elle doit être accessible à toute personne ayant réalisé des apprentissages et, ce, peu importe la forme par laquelle ces apprentissages ont été réalisés.

Il apparaît également que la relative ouverture à la diversité des lieux et des modes de formation et des types d'apprentissage joue en faveur de la reconnaissance des compétences développées par les personnes peu scolarisées. Qui plus est, la demande grandissante pour des compétences liées à la personnalité, à des qualités personnelles, offre aux personnes peu scolarisées la possibilité de mettre en valeur des compétences souvent acquises par leurs expériences de vie. D'où la nécessité que soit reconnue tant par les individus que par les employeurs qui les embauchent ces compétences que nous qualifions de génériques.

⁴ Équipe de recherche sur les transitions et les apprentissages : voir la description des axes de recherche à l'adresse Internet suivante : <http://erta.educ.usherbrooke.ca/recherche.htm>

1.1.6. Vers une reconnaissance de la reconnaissance

C'est dans ce contexte que la reconnaissance des acquis et des compétences extrascolaires est devenue au fil du dernier quart de siècle un véritable *pilier* d'un système de formation continue des adultes (CSE, 2000). Elle est devenue un droit assurant à chacun la possibilité de faire valoir le résultat de ses apprentissages, de quelque nature qu'ils soient (CSE, 2000, MEQ, 2002).

En 2002, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* du gouvernement québécois énonce trois postulats afin de guider l'action en la matière, « à savoir qu'une personne :

- a droit à la reconnaissance formelle des acquis et des compétences correspondant à des éléments de formation qualifiante, dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède;
- n'a pas à refaire dans un contexte scolaire formel des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux selon d'autres modalités;
- ne devrait pas être tenue de faire reconnaître à nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés par un système officiel » (MEQ, 2002, p.23-24)

Ces droits, cela nous semble aller de soi, doivent également être reconnus aux personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail. Toutefois, la réalité est plutôt que pour une personne peu scolarisée et en démarche d'insertion, ces droits trouvent peu de lieu pour s'exercer, si ce n'est que dans les milieux communautaires.

Par ailleurs, à partir d'une analyse des pratiques et des politiques en matière d'éducation des adultes de neuf pays⁵, l'OCDE soulignait il y a quelques années la nécessité de développer des mécanismes et des incitatifs pour rejoindre les populations vulnérables, dont les personnes peu scolarisées. Outre des dispositifs d'ordre financier, l'OCDE identifiait d'ailleurs la reconnaissance des acquis comme en étant un mécanisme permettant notamment la reconnaissance d'apprentissages divers effectués dans des milieux informels ou non formels (OCDE 2003, *in* MELS 2005).

Dans une société où le caractère officiel ou formel des apprentissages facilite grandement l'insertion en emploi, les dispositifs de reconnaissances des compétences apparaissent à la fois comme un moyen de formaliser des processus de formation qui le sont peu ou pas du tout mais aussi comme une manière de rendre plus *lisibles* des savoirs qui, *a priori*, ne le sont pas mais dont la teneur peut correspondre aux besoins des nouvelles formes d'organisation du travail.

Toutefois, à défaut d'un accès à une reconnaissance officielle de ces compétences, d'autres formes de reconnaissance existent qui sont autant d'ancrages à la mise en valeur des compétences *cachées* des adultes peu scolarisés.

1.2. La reconnaissance des compétences

Ainsi, la reconnaissance des compétences se présente comme un dispositif s'insérant dans une approche renouvelée de l'éducation et de la formation des adultes qui, bien

⁵ Canada, Norvège, Espagne, Finlande, Danemark, Portugal, Suisse, Royaume-Uni et Suède.

qu'elle accorde encore une place déterminante aux milieux scolaires, s'ouvre désormais aux différentes modalités et lieux d'acquisition des connaissances et des compétences. Appelés à poursuivre leur apprentissage toute leur vie durant, force a été de reconnaître que tous les adultes n'apprennent pas de la même manière ni dans les mêmes lieux.

1.2.1. Compétences génériques et spécifiques

Dans cet esprit, une compétence se conçoit d'abord comme le résultat d'un apprentissage. Toutefois, les définitions se sont multipliées au cours des dernières années. Terme à la mode s'il en est un, la compétence renvoie également à la *mobilisation* (Le Boterf, 1995) des capacités et des savoirs (parfois définis par la triade savoir, savoir-faire et savoir-être) détenus par un individu et révélé dans une *performance* (souvent, mais pas uniquement, exécutée dans le cadre du travail) ; « un savoir-faire, dans un sens large, qui suppose l'intégration des connaissances, des attitudes et des habiletés pertinentes » (Landry 1998 *in* Tondreau, 1999, p.27).

Emploi-Québec propose plutôt une définition, notamment partagée par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), où la compétence y est définie « comme l'ensemble intégré des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettent à une personne de réaliser adéquatement une tâche, une activité de travail ou de vie professionnelle » (*in* Dubé, 2004, p.5).

Nous retenons de ces définitions le fait que le concept de compétences nous permet d'aller au-delà des seules connaissances pour identifier également des habiletés et des attitudes, bref l'ensemble des capacités d'une personne. Dès lors, deux grands types de compétences se distinguent, les compétences génériques et les compétences spécifiques.

D'abord, selon les définitions des dictionnaires, le terme générique s'oppose à spécifique. Dans cet esprit, une compétence générique se pense d'abord en opposition à une compétence spécifique qui, quant à elle, ne concerne qu'un aspect très précis d'une activité, par exemple une seule fonction de travail, voire même seulement une partie d'une tâche. Dans un ouvrage auquel ont participé plusieurs acteurs préoccupés par la présente problématique, on précise qu'une « compétence spécifique est un ensemble de capacités tenant davantage à une fonction, à un poste de travail, à une activité précise. La compétence spécifique se développe souvent au cours de formations formelles ou non formelles et est enrichie par l'expérience.» (Bélisle, 1995, p. 175)⁶. À l'opposé, une compétence générique se définit donc en premier lieu comme une compétence commune à une gamme étendue d'activités ; c'est en ce sens qu'on parle de compétences transférables.

Nous retenons également la définition retenue dans l'ouvrage dirigé par Bélisle : « Une compétence générique est un ensemble de capacités tenant davantage à la personnalité qu'à une fonction précise. Une compétence générique se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail ».

⁶ Les définitions de compétences génériques et spécifiques s'appuient sur des travaux antérieurs (COFFRE, Relais-femmes et ICÉA, 1989) qui eux-mêmes s'appuyaient sur des travaux des commissions de formation professionnelle (CFP) et du Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (Bélisle, 1995).

Selon ces acceptions du terme, les compétences génériques peuvent donc être très diverses. Un site Internet en recense quelques-unes tirées de deux sources⁷ :

1) *Le Council for Adult and Experimental Learning (CAEL)* propose ainsi 11 compétences favorisant la réussite sociale et professionnelle.

- Esprit d'initiative : comportement spontané et nettement adapté à la situation.
- Ténacité : essayer différentes stratégies pour résoudre un problème; faire preuve de persistance.
- Créativité : invention de produits nouveaux ; agrémenter une tâche de manière originale.
- Sens de l'organisation : planification des tâches ; considérer les différentes possibilités avant d'entreprendre quelque chose ; établir des priorités parmi plusieurs tâches.
- Esprit critique : repérage de similitudes ou de différences entre les situations ; utilisation de concepts ou de principes dans les descriptions d'événements.
- Contrôle de soi : rester calme en toutes situations ; ne pas tirer de conclusions hâtives.
- Aptitude au commandement : organisation ou prise en charge d'un groupe ou d'une activité ; animation d'un groupe de discussion.
- Force de persuasion : dire ou faire quelque chose qui influence quelqu'un ; présenter plusieurs arguments à la fois pour convaincre quelqu'un.
- Confiance en soi : montrer son désaccord avec quelqu'un.
- Relations interpersonnelles : perception de l'état émotionnel d'autrui ; remarquer et comprendre un comportement non verbal ; décrire sa perception des besoins et objectifs d'autrui.
- Sensibilité : prendre le temps d'écouter les problèmes des autres ; les rassurer et les mettre à l'aise.

2) Pour sa part, le groupe Hay reconnaît six compétences génériques :

- des compétences d'action et de réalisation : la motivation d'accomplissement, le souci de l'ordre et de la qualité, l'initiative et la recherche d'informations ;
- des compétences d'assistance et de service : la compréhension interpersonnelle et l'orientation vers le service aux clients ;
- des compétences d'influence : l'impact et l'influence, le sens de l'organisation et l'établissement de relations ;
- des compétences managériales : le développement des collaborateurs, la directivité, le travail d'équipe et la coopération et la direction d'équipe ;
- des compétences cognitives : le raisonnement analytique, l'aptitude à la conceptualisation et l'expertise technique ;
- des compétences d'efficacité personnelle : la maîtrise de soi, la confiance en soi, l'adaptabilité et l'adhésion à l'organisation.

En fait, les listes de compétences génériques sont probablement aussi nombreuses qu'il y a d'ouvrages traitant de la question. Néanmoins, l'une des caractéristiques très intéressante des compétences génériques nous semble être qu'elles peuvent davantage résulter d'un apprentissage lié aux expériences de vie. Comme il s'agit de compétences qui, de l'avis de plusieurs, sont jugées *essentiels* ou favorables à l'employabilité, donc des compétences recherchées par les employeurs, il y a fort à parier qu'elles constituent un atout certain pour qui peut démontrer les détenir. Ceci est d'autant plus vrai si la personne possède peu de compétences spécifiques à offrir.

C'est dans cet esprit que nous croyons que la reconnaissance des compétences génériques des personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail est une

⁷ Les informations suivantes proviennent de : <http://asso-mrh.ifrance.com/asso-mrh/pages%20html/page64.html>

voie intéressante pour favoriser l'insertion en emploi de cette partie de la population fortement désavantagée par l'avènement d'une société axée sur le savoir.

Il convient toutefois de définir plus précisément ce qu'il en est de l'acte de reconnaissance en tant que tel pour comprendre comment la reconnaissance des compétences génériques des personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail constitue une voie d'insertion sociale et professionnelle. Ce détour nous permettra, dans la deuxième partie de ce document, de mettre davantage en lumière les activités des groupes communautaires dans ce dossier.

1.2.2. La reconnaissance selon Paul Ricoeur

Le philosophe français Paul Ricoeur signale, sur la base initiale des acceptions présentes dans les dictionnaires, trois significations principales au terme reconnaissance, comme autant d'étapes d'un même *parcours* : l'identification, la reconnaissance de soi et la reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004).

Reconnaître c'est d'abord identifier, distinguer quelque chose ou quelqu'un. Bien que cela puisse sembler évident, il convient de souligner d'emblée que la reconnaissance se situe sur le terrain de la connaissance, de l'acte de « connaître par la mémoire, le jugement ou l'action » (Ricoeur, 2004, p.30). Reconnaître c'est donc aussi saisir par la pensée un objet. En conséquence, la reconnaissance renvoie aussi à la méconnaissance, c'est-à-dire au risque de se tromper, de prendre quelque chose ou quelqu'un pour ce qu'il n'est pas. Dans cet esprit et du point de vue qui est le nôtre, reconnaître une compétence, c'est d'abord l'identifier, la définir pourrions-nous dire.

Dans sa deuxième acception, reconnaître s'entend également au sens de « se reconnaître », c'est-à-dire de connaître ce qu'on est vraiment, son identité propre. Entre ces deux variantes, on passe donc de la saisie d'un objet au fait d'accorder une valeur de vérité à cette saisie et d'en assumer la responsabilité. Ici, se reconnaître c'est assumer ce que l'on est, ce que l'on fait, de ce qu'on est capable. Le mot est lâché, reconnaître des compétences c'est donc aussi se reconnaître (à soi-même) des *capacités* que nous revendiquons comme étant authentiquement nôtres, partie intégrante de notre identité. En ce sens, la reconnaissance de soi-même, de sa propre identité, en appelle aussitôt à une volonté de reconnaissance par autrui. À bien des égards, il y a dans ce besoin de reconnaissance aussi une certaine volonté de vérification, de validation quant à savoir si ce que nous croyons être nôtre est également perçu de la même manière par les autres.

Dans un dernier temps, la reconnaissance deviendra donc reconnaissance mutuelle. La reconnaissance est alors sociale, elle repose sur le rapport à l'autre, sur le désir (assouvi pourrions-nous dire) de voir son identité, ses capacités, voire même son utilité, reconnues. Ainsi, la reconnaissance d'une compétence renvoie au moment où une compétence revendiquée sera effectivement reconnue socialement comme étant réellement possédée, maîtrisée par celui qui la revendique (généralement suite à une certaine évaluation ou validation).

Cette approche de la reconnaissance sur la base des acceptions courantes du terme, bien qu'elle soit d'abord très philosophique, a ceci de très intéressant qu'elle recoupe les

différentes étapes signalées dans les définitions mises de l'avant par les intervenants en matière de reconnaissance des acquis et des compétences.

1.2.3. Définition générale de la reconnaissance des compétences

Avant de formuler notre propre définition, il est souhaitable de rappeler celle retenue par le *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis et des compétences* préparé par Annette Dubé, pour le Comité technique sur la reconnaissance des acquis et des compétences. Cette définition est la suivante : « Processus qui, à partir d'un cadre de référence clairement établi, permet l'évaluation ainsi que la validation d'apprentissages théoriques et pratiques, indépendamment du lieu ou du mode d'acquisition » (Dubé, 2005, p.6).

Notons que dans cette définition, les mots clés sont l'évaluation et la validation d'apprentissages. Il ressort d'emblée qu'une étape qui nous apparaît très importante est exclue : l'identification des compétences.

Il faut souligner qu'il semble *a priori* que peu de travaux aient été réalisés pour identifier les liens existants entre la reconnaissance des compétences et les projets d'insertion en emploi. Pour être en mesure d'aborder cette question, il nous semble nécessaire de traiter de l'étape de l'identification des compétences.

En effet, pour les personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail, la difficulté tient justement au fait que, acquises dans des contextes non formels ou informels, certaines compétences ont toutes les chances de passer inaperçues, d'être invisibles, si elles ne sont pas reconnues. Dans un premier temps, cette reconnaissance doit donc être réalisée par l'individu lui-même qui, lorsqu'il est peu scolarisé et éloigné du marché du travail, risque parfois de ne pas s'attribuer de telles compétences et encore moins de se les faire reconnaître, s'il ne se retrouve pas un milieu ou un environnement lui permettant de le faire. Idéalement, elle pourrait ensuite être d'ordre social, voire officiel, de sorte que l'individu ait une preuve de ses compétences qui soit acceptée comme étant valide, notamment par les éventuels employeurs. Ainsi, identifier des compétences représente non seulement le fait d'identifier ses propres compétences mais également d'identifier les compétences liées à un référentiel (ici les compétences recherchées par les employeurs).

Pour nous, une première approche de la reconnaissance des compétences pourrait donc s'énoncer ainsi : processus ou dispositif permettant de reconnaître personnellement et socialement, voire même officiellement, le résultat d'apprentissages formels, non formels ou informels.

Ajoutons également que pour avoir accès à la reconnaissance des compétences, encore faut-il savoir ce qui existe en la matière (offre de services). Il faut donc être en mesure de demander et d'obtenir cette information. En ce sens, nous sommes d'accord avec la proposition de Bélisle (2006) à l'effet de considérer l'information comme une étape du processus de reconnaissance. Toutefois, nous n'en faisons pas un acte de reconnaissance comme tel.

Compte tenu de ces considérations, nous formulons cette définition large de la reconnaissance des compétences, à savoir : «un processus qui commence par l'information et l'identification des compétences par un organisme, par la personne elle-même ou par des pairs et qui peut donner lieu à une reconnaissance officielle de ces compétences par une institution publique».

Cette définition très générale a l'avantage de relativiser l'apparente nécessité du caractère officiel du résultat pour davantage mettre en valeur comment toutes les formes de reconnaissance (même la simple reconnaissance personnelle, celle qui ne vaut qu'à nos propres yeux) constituent autant de moments d'un même mouvement.

1.2.4. Le parcours de la reconnaissance

Dans la pratique actuelle il n'y a trop souvent de reconnaissance qu'à la fin d'un processus d'évaluation ou de validation ; il n'y aurait alors de reconnaissance que celle qui est sanctionnée par une autorité compétente (présentée très – trop – souvent comme la seule reconnaissance qui ait une véritable valeur). Toutefois, comme nous l'avons montré précédemment, chaque étape comporte en soi une forme de reconnaissance. Nous croyons que cela a d'autant plus d'importance pour les personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail qu'elles n'ont parfois obtenu que peu de reconnaissance de leurs compétences au cours de leur vie, ni reconnaissance personnelle (se reconnaître à soi-même des compétences), ni reconnaissance sociale (se faire reconnaître des compétences). Ainsi, c'est sous l'éclairage de la définition proposée par Ricoeur qu'il convient de préciser ce que chacune des étapes de la reconnaissance des compétences signifie de manière à souligner en quoi la reconnaissance se construit tout au long du processus.

Première étape : l'identification. Dès le début, l'individu est appelé à identifier, définir, bref reconnaître (et surtout se reconnaître) des compétences. S'agissant des personnes peu scolarisées, l'un des enjeux de ce moment de la reconnaissance sera donc de traduire l'expérience en apprentissage, c'est-à-dire d'identifier des compétences acquises qui correspondent à des compétences déjà reconnues socialement. Ainsi, c'est au regard d'un cadre de référence clairement établi que le postulant à la reconnaissance doit définir ce qu'il croit posséder, ce qu'il revendique sien et désire soumettre à l'évaluation. Dans un cadre de projet d'insertion en emploi ou de retour en formation, il convient de souligner que le référentiel doit avoir obtenu un certain niveau de reconnaissance sociale pour être valide (par les intervenants du monde du travail ou de l'éducation).

Cette première étape est cruciale puisqu'elle permet non seulement l'identification et la revendication de certaines compétences mais également l'établissement d'un rapport avec un référentiel déterminé. L'individu tente alors à la fois d'identifier ses propres compétences mais également de vérifier si ces compétences correspondent au référentiel choisi.

Très simplement, une question se pose à la personne désireuse de se trouver un emploi : quelles sont les compétences que je crois posséder (identification) qui correspondent aux compétences recherchées par d'éventuels employeurs (référentiel) ou à celles contenues dans une formation ? Signalons qu'à bien des égards, l'identification et notamment l'auto-identification, constituent en soi un acte de

valorisation très importante pour la personne dans la mesure où celles-ci permettent déjà que l'individu se reconnaisse à lui-même des compétences, c'est-à-dire qu'elles l'amènent à revendiquer des compétences que parfois il ne percevait tout simplement pas auparavant.

Seconde étape : l'évaluation. À bien des égards, l'évaluation est importante parce qu'elle permet de rendre opérationnel le cadre de référence, c'est-à-dire apporte l'assurance que les compétences revendiquées correspondent bel et bien aux conditions ou aux critères fixés ou, en d'autres mots, que la preuve a été faite de la possession de la compétence. Cette évaluation se pose notamment comme une exigence pour procéder à une reconnaissance officielle d'une compétence. Qu'il s'agisse d'évaluer la maîtrise totale ou partielle d'une compétence, les méthodes varient énormément. Démonstrations, entretiens structurés, échanges en groupe, présentations de produits ou de réalisations, tests, etc., sont autant de moyens pour évaluer ou valider une compétence.

De notre avis, la notion d'évaluation doit toutefois être relativisée. Dans un contexte où il est admis que toutes les formes d'apprentissage puissent être reconnues, notamment ce que plusieurs qualifient d'apprentissage non formel ou informel, il apparaît qu'un des principaux enjeux de l'évaluation est de savoir comment évaluer des compétences et des savoirs peu formalisés sur la base de référentiels qui eux, le sont davantage. Du point de vue qui nous intéresse dans cette recherche, une question se pose, à savoir comment évaluer le développement de compétences génériques (le plus souvent acquises au cours d'expériences de vie), notamment lorsqu'il s'agit de personnes peu scolarisées (donc souvent peu à l'aise avec l'écrit) et éloignées du marché du travail ? Pour ces personnes, l'évaluation doit plutôt se penser en termes de validation où le dialogue, l'échange (avec le groupe ou avec un intervenant) permet de confirmer la possession d'une compétence.

Précisons également que l'évaluation ou la validation constitue en soi un moment de reconnaissance dans la mesure où le candidat peut savoir si, au regard d'un référentiel, la compétence qu'il revendique lui appartient en propre, s'il l'a réellement acquise et maîtrisée. Pour certains, le processus peut s'arrêter là, par exemple dans le cadre d'un projet de valorisation personnelle.

Troisième étape : la sanction. C'est le moment où une sanction vient confirmer la réussite de l'évaluation par la délivrance d'une preuve attestant cette réussite. On parlera de reconnaissance officielle lorsque la preuve sera émise par une autorité socialement reconnue, notamment par des règles juridiques (institution scolaire par exemple). Une équivalence, un crédit, un certificat, une attestation ou un diplôme peuvent alors être émis.

Il ressort de ce que nous venons de présenter que la reconnaissance des acquis et des compétences constitue un parcours, un processus relativement bien balisé dont les différentes étapes représentent déjà autant de formes de reconnaissance. Du choix d'un référentiel approprié à la définition des compétences revendiquées (identification), de la vérification d'une possession réelle d'un acquis ou d'une compétence (évaluation) à la reconnaissance sociale (sanction), le processus permet à chacun de faire valoir (ne serait-ce qu'à ses propres yeux) des savoirs ou des compétences acquises selon différentes modalités et dans des lieux divers. À bien des égards, la reconnaissance des acquis et des compétences consiste donc en un processus de révélation qui, à chacune

de ses étapes, permet de rendre lisible ce qui autrement ne l'est pas (ou ne l'est pas suffisamment).

Il existe ainsi trois formes de reconnaissance des acquis et des compétences.

- La reconnaissance formelle : couvre les différentes pratiques qui aboutissent à une sanction officielle, reconnue par l'État ou ses mandataires.
- La reconnaissance non formelle : repose sur une démarche structurée d'identification, de valorisation et de reconnaissance par soi et par d'autres (ses pairs, une animatrice ou un animateur, une conseillère ou un conseiller d'orientation, etc.) des compétences développées dans l'action.
- La reconnaissance informelle : est tissée dans la vie quotidienne, par exemple, dans les remerciements, les sourires.
(Bélisle, 2006, p. 12)

1.2.5. Les principaux enjeux de la reconnaissance des compétences

On le voit, la question de la reconnaissance des acquis et des compétences soulève de nombreux enjeux. Lors d'une journée de formation organisée par le Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke⁸, trois grandes catégories d'enjeux, cognitifs, affectifs et sociaux, ont été identifiées relativement à la reconnaissance des acquis et des compétences. Selon les présentations et discussions tenues lors de cette journée qui réunissait les professionnels du domaine de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes, ces enjeux se recoupent souvent les uns les autres dans la pratique⁹.

Du point de vue cognitif, c'est-à-dire des capacités et mécanismes d'apprentissage, les dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences peuvent constituer non seulement une voie permettant de reconnaître des connaissances mais aussi et, surtout en ce qui nous concerne, offrir aux individus la possibilité de traduire leurs expériences, de s'en distancer, de les synthétiser, voire de les articuler pour y trouver un sens et éventuellement, de voir leurs apprentissages sanctionnés. Ici, la question se pose donc quant à savoir si les différents outils et modalités destinés à ces fins, permettant l'identification et l'évaluation des acquis et des compétences, sont tous aussi valables les uns que les autres. Conséquemment, une interrogation se pose également : comment comparer les différents référentiels entre eux ?

Du point de vue affectif, c'est-à-dire des états émotionnels des individus, la reconnaissance des compétences peut certes jouer un rôle important quant à l'estime ou la valorisation de soi. D'un autre côté, force est d'admettre également qu'il s'agit d'un processus qui exige de la personne de mobiliser ses ressources et demande beaucoup d'énergies et de confiance dans le processus lui-même, particulièrement quant à sa capacité d'évaluer correctement les compétences revendiquées. À cet égard, chacun doit également accepter d'avoir à se remettre en question, à faire la preuve de ses compétences. Concrètement, il convient donc de souligner que des enjeux affectifs importants se jouent à la fois dans le fait de pouvoir accéder ou non à des services de

⁸ Le contenu de l'activité était sous la responsabilité de la professeure Rachel Bélisle. Le programme est disponible à : <http://www.usherbrooke.ca/op/horaire/enjeuxreconnaissance.pdf>.

⁹ Les développements qui suivent relativement à chacun de ces enjeux sont largement inspirés du contenu de cette journée de formation.

reconnaissance des compétences mais aussi et surtout, dans l'existence de dispositifs assurant un soutien dans la démarche de sorte que les barrières ne soient pas insurmontables et que les décisions prises en cours de route soient, autant que faire se peut, des décisions éclairées. On voit ici poindre l'importance de l'accompagnement de la personne tout au long de son parcours.

Du point de vue social, plusieurs avantages pour les individus découleraient directement de la reconnaissance de leurs compétences : augmentation probable du revenu, amélioration du niveau de vie, des opportunités de formation, de l'employabilité et, en conséquence, de l'accès à l'emploi, du développement de carrière et de la mobilité professionnelle. Autant de points en faveur d'une intégration sociale et professionnelle facilitée.

1.3. Les divers acteurs de la reconnaissance des compétences

Les services de reconnaissance des acquis et des compétences sont nombreux et très différents les uns des autres, notamment parce qu'ils sont l'affaire de divers acteurs, n'ayant pas nécessairement les mêmes objectifs. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'une part et Emploi-Québec et la Commission des partenaires du marché du travail d'autre part constituent sans doute des acteurs de premier plan en matière de reconnaissance formelle des acquis et des compétences. Sur le plan de la reconnaissance non formelle, ce sont les organismes communautaires qui occupent ce terrain.

1.3.1. Reconnaissance des acquis et des compétences dans le milieu de l'éducation

Plus que tout autre acteur, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a une offre diversifiée de reconnaissance formelle des acquis et des compétences (RAC) et ce, tant au niveau de la formation générale des adultes que de la formation professionnelle et technique.

Pour l'essentiel, les dispositifs de reconnaissance du secteur de la formation générale des adultes consistent en des examens ou des tests dont les résultats ont la même valeur que ceux obtenus à la suite d'une formation dans un centre d'éducation des adultes. Ces résultats contribuent à l'obtention d'unités ou de crédits qui, selon le programme, peuvent mener à l'obtention d'une attestation, d'un certificat, d'un diplôme. Voici la liste des dispositifs de reconnaissance des acquis en formation générale des adultes¹⁰.

- **Le droit de passer l'examen d'un cours sans suivre le cours.** À l'éducation des adultes, un adulte peut s'inscrire à des épreuves imposées en vue d'obtenir des unités sans avoir suivi le cours correspondant. Le centre d'éducation des adultes a la responsabilité de juger de la préparation de la candidate ou du candidat.

¹⁰ Les informations qui suivent sont tirées de Leduc, Marc, « Les services de reconnaissance des acquis et des compétences pour la formation générale des adultes, Description sommaire », Direction de formation générale des adultes, MELS, 6 juin 2006, 12 p., p.6-11.

- Le *Prior Learning Examination* (PLE) est spécialement préparé pour la reconnaissance des acquis extrascolaires d'anglais, langue seconde.
- Une *épreuve synthèse* est spécialement préparée pour la reconnaissance des acquis extrascolaires de français, langue seconde.
- Les *Tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS)* permettent d'obtenir une attestation (AENS) du ministère. Cette attestation reconnaît que la personne possède les connaissances générales jugées équivalentes à la cinquième année du secondaire. Elle permet l'admission à presque tous les champs de formation professionnelle au secondaire et l'admission à une attestation d'études collégiales (AEC).
- Les tests du *General Educational Development Testing Service (GEDTS)*. Ces tests portent sur l'écriture, la lecture, les mathématiques, les sciences de la nature et les sciences humaines. Ils sont utilisés partout en Amérique du Nord. Le Québec utilise la version canadienne.
- Les *Univers de compétences génériques*, tirés des expériences de la vie. Les compétences acquises doivent être dans les domaines d'activités suivants :
 - les activités personnelles et familiales (santé et nutrition, éducation des enfants, gestion de ses affaires personnelles) ;
 - les activités sociales, communautaires et politiques (l'actualité, l'organisation politique, l'implication communautaire) ;
 - les activités professionnelles et économiques (l'économie générale, le monde du travail, la consommation) ;
 - les activités culturelles et récréatives (arts et culture, sports, médias, multiculturalisme) ;
 - les activités économiques ;
 - d'autres univers sont en développement sur la créativité, les compétences fortes, la pensée critique, etc.

Ajoutons également qu'afin d'être admissible aux services de reconnaissance, la personne doit :

- être âgé de 16 ans ou plus ;
- ne pas avoir de diplôme d'études secondaires (DES) ;
- posséder suffisamment le français ou l'anglais ;
- avoir des formations antérieures non formelles ou informelles ;
- avoir des expériences de vie significatives ;
- se conformer aux exigences concernant la citoyenneté et le lieu de résidence.

Certes, il est intéressant de noter que le MELS a développé un dispositif permettant la reconnaissance des compétences génériques issues des expériences de vie. Nous y voyons là à la fois une manifestation de l'importance accrue accordée aux compétences génériques mais également à l'apprentissage tiré des expériences de vie. Toutefois, même dans ce cas précis, le service n'est pas accessible aux personnes peu à l'aise avec l'écrit. En effet, le coordonnateur de la direction de la formation générale des adultes au MELS nous soulignait que la réussite de cette démarche exige du candidat une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture et reconnaissait par le fait même que les personnes peu scolarisées, notamment lorsqu'elles n'avaient pas atteint la troisième année du secondaire, étaient de fait exclues.

Deux autres services du MELS sont à mettre en lien avec la reconnaissance des acquis et des compétences, à savoir les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) et le bilan des acquis (qui est en fait une composante du SARCA). Soulignons toutefois que pour le MELS, il ne s'agit pas là de reconnaissance

des acquis et des compétences à proprement parler mais de services qui peuvent précéder la reconnaissance.

SARCA

Le renouvellement et l'élargissement des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) se sont amorcés dans les commissions scolaires en 2005-2006. Il convient donc de souligner que le déploiement de ces services n'en est qu'à ses débuts et qu'au moment de produire ce rapport, les lignes directrices émises par le ministère en étaient toujours au stade de l'implantation.

Il importe également de signaler que le public cible des SARCA est constitué des personnes qui n'ont pas de diplôme secondaire et dont la formation de base est jugée insuffisante. En ce sens, les SARCA touchent directement les personnes peu scolarisées, ces personnes qui, en outre, ont souvent un rapport problématique avec l'école. Pour l'essentiel, les SARCA visent à aider les adultes à identifier leurs projets et objets de formation, notamment par la réalisation d'un bilan des acquis.

« Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement ont pour objet une intervention éducative permettant à un adulte ou un groupe d'adultes :

D'acquérir :

- une connaissance accrue de lui-même, de ses ressources et de ses limites ;
- une information appropriée concernant son environnement ;
- une meilleure capacité à définir ses objectifs et ses aspirations.

De décider :

- de ses projets de formation et des actions à mettre en œuvre pour les réaliser.

De recevoir :

- l'aide dont il peut avoir besoin pour la réussite des actions entreprises. »

(MELS, 2006, p.18)

Il semble donc que les organismes communautaires de soutien à l'insertion au marché du travail pourraient présentement rejoindre plus de gens que ne le font les services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) précédemment présentés. Il semble également que les personnes peu scolarisées, désireuses d'intégrer le marché du travail sans passer par un projet de formation structurée, y trouvent peu, sinon pas du tout leur compte.

1.3.2. Reconnaissance des compétences dans le milieu de l'emploi

Dans le milieu de l'emploi, la question de la reconnaissance des compétences suscite de l'intérêt depuis déjà longtemps. Dès le milieu des années 80, les compétences génériques retiennent l'attention de plusieurs intervenants gouvernementaux.

Une première expérimentation¹¹ fut d'ailleurs tentée à la fin des années 80 par une Commission de formation professionnelle de la main-d'œuvre en collaboration avec le

¹¹ Pour le détail de cette expérimentation, voir : Cloutier, chapitre 3; Casanova, chapitre 6 et D'amour, chapitre 13 in Pineau, Liétard, Chaput, 1997.

ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et le *Council for adult and experiential learning* (CAEL), un organisme états-unien travaillant notamment sur le thème de l'évaluation et de la reconnaissance des apprentissages expérientiels des adultes. L'expérimentation visait la réintégration de personnes vivant avec une situation difficile sur le plan de l'emploi par le recours à une démarche s'appuyant essentiellement sur la mise en valeur des compétences génériques de ces personnes. La méthode utilisée consistait pour l'essentiel en un entretien exploratoire d'environ une heure et demi dont l'objectif était de repérer les compétences génériques des personnes. Pour ce faire, des intervenants ont été formés à la méthode du CAEL. Suite à ce projet pilote, un programme de formation d'intervenants a été entrepris à plus vaste échelle afin de doter chacune des régions du Québec de deux personnes ressources (conseillers d'orientation) en mesure d'appliquer cette méthode d'identification des compétences génériques. Toutefois, cette pratique n'a plus cours aujourd'hui, du moins cela n'a pas été porté à notre connaissance au long de la recherche.

Par ailleurs, nous avons jusqu'à présent insisté sur l'importance de reconnaître la diversité des lieux et des modes d'apprentissage. À cet égard, il convient de souligner que l'école n'a jamais été ni ne sera jamais le seul lieu de formation et de reconnaissance des compétences. Les milieux de travail ont depuis toujours participé à ce mouvement, notamment par la tradition du compagnonnage. Aujourd'hui plus que jamais, cette tradition s'actualise au Québec.

Adopté en juin 2001 par la Commission des partenaires du marché du travail, « Le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences est un système qui établit l'ensemble des paramètres permettant de baliser le développement des compétences en milieu de travail et la reconnaissance des compétences acquises par la main-d'œuvre dans un métier, une fonction de travail ou une profession » (Emploi-Québec, mai 2006, p.6).

La reconnaissance des apprentissages se traduit par l'émission d'un certificat délivré par Emploi-Québec et inscrit dans le Registre des compétences. Les stratégies et les outils d'apprentissage en milieu de travail sont conçus par des comités sectoriels de main-d'œuvre, en fonction des normes professionnelles qu'ils définissent.

Cette initiative de reconnaissance se déroule actuellement exclusivement en milieu de travail et ne rejoint pas pour l'instant les personnes en démarche d'insertion. Toutefois, des travaux s'amorcent afin qu'à moyen terme les personnes sans emploi puissent également se faire reconnaître des compétences par cette voie.

Relativement aux compétences génériques, les différentes normes professionnelles qui constituent autant de référentiels n'y accordent pas toutes la même place. De manière générale, les compétences génériques qui peuvent s'y retrouver sont en lien avec l'exercice d'un métier et ne peuvent, à toute fin pratique, en être dissociées. Il n'y a donc pour l'instant pas de réelle possibilité pour qu'une compétence générique prise isolément soit l'objet d'une reconnaissance.

Ajoutons finalement qu'il existe également un service de bilan de compétences qui est offert dans un centre local d'emploi d'Emploi-Québec. Daniel Poulin, un conseiller d'orientation au Centre local d'emploi de Terrebonne, a développé un modèle qui semble obtenir une assez large diffusion. Nous aurons toutefois la chance d'y revenir plus loin de manière détaillée, dans l'inventaire des outils, puisqu'il s'agit d'une approche

qui est également utilisée par certains organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre.

1.3.3. La reconnaissance non formelle des compétence :, quelques initiatives du milieu communautaire

L'intervention des milieux communautaires dans le dossier de la reconnaissance des acquis remonte à plus de 20 ans. À cet égard, on ne peut passer sous silence le rôle déterminant de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes¹² (ICÉA).

En effet, depuis 1985, l'ICEA s'intéresse de près à la reconnaissance des acquis et à l'évaluation des compétences, en particulier les acquis et les compétences des femmes qui ont une expérience de travail au foyer ou de travail bénévole ainsi que des personnes analphabètes et de celles vulnérables en emploi. Cette année là, une première étude sur la question est publiée par l'ICÉA : *Reconnaissance des acquis du point de vue des femmes*. On y mettait déjà en lumière les difficultés rencontrées pour faire reconnaître formellement les apprentissages réalisés dans le travail au foyer ou les activités bénévoles afin d'accéder aux études ou au marché du travail.

Quatre ans plus tard (1989), l'ICÉA participe à la publication de *Question de compétences*, un outil d'animation et de formation facilitant la reconnaissance des compétences génériques des femmes sans diplôme souhaitant s'intégrer au marché du travail. Cet outil fut réalisé en collaboration avec Relais-Femmes et le Centre d'orientation et de formation pour femmes en recherche d'emploi (COFFRE) et préparé notamment pour les organismes offrant des programmes d'intégration à l'emploi à des femmes.

En 1995, l'ICEA publie, sous la direction de Rachel Bélisle, la démarche « *Nos Compétences Fortes* » (NCF), une adaptation créative de « *Question de compétences* ». NCF a été conçu, expérimenté, ajusté et révisé par des artisanes, des artisans et des spécialistes de différents secteurs de l'éducation et de la formation des adultes. Cette démarche vise particulièrement les personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit et est destinée tant aux femmes qu'aux hommes. Deux documents ont été publiés par la suite : l'un fait état d'une recherche évaluative des effets positifs de la démarche (Bélisle, 1998a), l'autre suggère des adaptations pour utiliser la démarche dans les formations en milieux de travail (Bélisle, 1998b). Par la suite, l'ICÉA a ouvert un important chantier d'adaptation pour les milieux associatifs de personnes handicapées.

Au fil des ans, l'ICÉA s'est donc positionné comme un acteur de premier plan dans le dossier de la reconnaissance des compétences, faisant même de la reconnaissance des compétences génériques une voie incontournable d'intégration sociale et professionnelle. Tant par ses publications que par ses nombreuses prises de position, l'ICÉA en appelle encore aujourd'hui à une reconnaissance de la diversité des modes et des lieux de formation et de tous les types d'apprentissage.

S'agissant d'un dossier étroitement lié à l'intégration en emploi des personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail, la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO) y a également

¹² Jusqu'en 2005, l'organisme portait le nom d'Institut canadien d'éducation des adultes

accordé une attention soutenue au cours des dernières années. Dans un mémoire déposé en 2006 relativement au Rapport quinquennal 2000-2005 concernant la mise en œuvre de la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (Loi 90), la Coalition, tout en soulignant le caractère incontournable de la reconnaissance des compétences des personnes en emploi, insistait grandement sur l'importance de favoriser la reconnaissance des compétences génériques des personnes qui sont plus éloignées du marché du travail.

« À la lumière des pénuries d'emploi que plusieurs secteurs de l'économie québécoise connaissent déjà et connaîtront davantage, dans les années à venir, le bassin des personnes en processus d'insertion et de réinsertion professionnelle représente déjà un acquis sur lequel on pourrait miser, si des mesures de reconnaissance de leurs compétences sont mises en place dès maintenant. Ainsi, la reconnaissance des compétences génériques que possèdent les personnes exclues socialement et économiquement, peu scolarisées et éloignées du marché du travail, permettrait d'améliorer l'adéquation entre l'offre réelle de main-d'œuvre et les besoins des entreprises en matière de main-d'œuvre non spécialisée et de compétences génériques. Cet outil permettrait, par exemple, de favoriser l'insertion sur le marché du travail des femmes, des jeunes, des personnes handicapées et des personnes judiciairisées. Cette reconnaissance est importante et doit être incluse dans la loi 90 et devrait permettre à des milliers de personnes d'occuper des postes non-spécialisés voire même semi-spécialisés » (COCDMO, 2006, p.17)

C'est dans la foulée de cette prise de position que le projet de recherche qui fait l'objet du présent rapport a été entrepris. De cette manière, la COCDMO s'inscrit clairement dans la ligne de ceux qui, à l'instar de l'ICÉA, en appellent à une reconnaissance plus grande de la diversité des lieux et des modes d'apprentissage et à la reconnaissance du travail des organismes communautaires en matière de reconnaissance des compétences génériques des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion.

1.4. Conclusion de la première partie

Le passage à une société axée sur le savoir a entraîné des conséquences très importantes sur les exigences du marché du travail relativement au niveau d'éducation des adultes et à la formation de la main-d'œuvre. L'importance accordée au caractère officiel des formations a entraîné des pressions sur les personnes peu scolarisées qui ont vu leurs risques d'exclusion et de marginalisation s'accroître.

Néanmoins, force est d'admettre qu'il est aujourd'hui reconnu que l'apprentissage se réalise selon des modalités et dans des lieux variés. Qui plus est, les compétences liées à la personnalité, compétences que nous avons qualifiées de génériques, sont aujourd'hui plus que jamais en demande par les entreprises. Il y a là autant d'arguments en faveur de la reconnaissance de ces compétences pour les personnes peu scolarisées en démarche d'insertion. Dans un souci d'équité pour une population trop souvent laissée en marge de la société, nous soutenons qu'il y a là une voie intéressante pour favoriser l'insertion en emploi. Cette solution nous semble d'autant plus prometteuse dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre.

Ce sont les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre qui occupent la majeure partie de ce terrain. Leur travail est toutefois peu connu. De ce fait, il mérite amplement l'attention que la seconde partie de ce document lui portera.

2. DEUXIÈME PARTIE : INVENTAIRE DES OUTILS DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES

2.1. Présentation

Dans cette deuxième partie, nous présentons les actions posées par les intervenants des organismes communautaires en matière de reconnaissance des compétences génériques des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion.

Afin d'éclairer leur travail, nous utilisons comme point de départ une définition large de la reconnaissance des compétences. Une définition qui comporte notamment les caractéristiques suivantes : l'intégration d'autres étapes qu'uniquement celles reliées à l'évaluation et à la sanction et la possibilité d'aborder la question du rapport de la personne avec elle-même. Dans cet esprit, nous avons jusqu'à maintenant accordé une place très importante à l'identification (et l'auto-identification) des compétences dans la démarche de reconnaissance. Il fallait trouver une définition englobant tout à la fois les différentes formes de reconnaissance des compétences. Nous avons donc mis en évidence qu'il n'y a pas que la seule reconnaissance officielle. En ce sens, toutes les formes de reconnaissance (formelles, informelles ou non formelles) sont importantes pour favoriser l'intégration en emploi d'une personne peu scolarisée et éloignée du marché du travail.

Le travail effectué par les organismes communautaires peut être qualifié de reconnaissance non formelle des compétences. Ce travail doit être davantage mis en lumière dans la mesure où nous soutenons qu'il apporte une aide significative aux personnes qui en bénéficient. Nous soutenons également que ce travail doit être perçu comme étant complémentaire aux travaux de reconnaissance formelle des acquis et des compétences du milieu de l'éducation et de l'emploi.

La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue fait de la reconnaissance des acquis et des compétences un droit de tout adulte. Cette recherche se situe donc dans la perspective de rendre visible l'application de ce droit pour les personnes qui sont en démarche d'insertion en emploi et qui sont peu scolarisées.

Rappelons que le point de départ de cette recherche est de faciliter le retour en emploi des personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées et ainsi favoriser la mise en valeur de leurs compétences génériques et l'intégration de celles-ci dans le processus de recherche d'emploi. À cette fin, nous avons opté pour une recherche qui, dans un premier temps, nous a permis de mieux connaître les activités réalisées et les outils utilisés par les groupes communautaires œuvrant au développement de l'employabilité pour reconnaître les compétences génériques des clientèles desservies. Nous nous sommes également intéressés à identifier les compétences génériques qui sont l'objet d'une reconnaissance et à saisir les difficultés rencontrées par la personne et l'organisme dans le processus d'identification et de reconnaissance. De plus, nous avons recueilli les suggestions et les recommandations des intervenants rencontrés afin que ce processus puisse toujours mieux servir les personnes qui y ont recours.

Par ailleurs, il convient de souligner que la reconnaissance des compétences génériques est un moyen parmi d'autres pour faciliter le retour en emploi des personnes

peu scolarisées et éloignées du marché du travail. À cet égard, soulignons notamment que les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre proposent également des démarches plus larges, notamment les services d'aide à l'emploi ou les projets de préparation à l'emploi.

2.2. Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, nous avons opté pour une démarche mixte à dominante qualitative. Notre travail n'a pas de prétention scientifique, mais nous l'avons mené de la façon la plus rigoureuse possible. Pour la cueillette de l'information, trois instruments ont été utilisés : un questionnaire, des entrevues individuelles semi-dirigées et des rencontres régionales de groupe avec des intervenants d'organismes communautaires.

Il convient donc de préciser d'emblée que les réponses recueillies lors de la collecte de données ne nous permettent pas de tirer un portrait représentatif d'un point de vue statistique. La présente étude n'a toutefois pas pour but de dresser une représentation quantitative de l'utilisation des divers outils répertoriés. Tout au plus, nous nous attarderons à signaler le nombre d'intervenants ayant mentionné l'utilisation de tel ou tel autre outil. Par ailleurs, la très grande diversité des outils utilisés dans les organismes communautaires nous oblige à préciser que l'inventaire que nous dressons ne peut être qu'incomplet. Néanmoins, le nombre d'organismes rencontrés et leur diversité, tant du point de vue des clientèles que de leur répartition géographique, nous assure que ce portrait présente les principaux outils et démarches utilisés par les organismes communautaires dans leur travail de reconnaissance des compétences génériques des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion.

Pour rejoindre les groupes, nous avons pu compter sur la collaboration de plusieurs partenaires dont les réseaux membres de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO). D'abord, une liste de groupes réputés comme ayant des pratiques de reconnaissance des compétences génériques a été établie comme premier échantillon pour les entrevues individuelles. En second lieu, divers partenaires ont diffusé le questionnaire et ont encouragé les organismes de base ou leurs membres à participer aux rencontres régionales. Soulignons également que nous avons effectué une opération de recrutement téléphonique afin d'inviter les intervenants à prendre part aux entrevues individuelles ou aux rencontres régionales.

Dans tous les cas, lors du contact avec les groupes, nous avons dû expliquer que notre recherche ne traitait pas de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, mais des activités proposées par les organismes communautaires pour aider les personnes à identifier et faire valoir leurs compétences. Ce fut très souvent suite à cette explication que les groupes ont accepté de participer. D'emblée, il y a là un indice très clair que les intervenants des organismes communautaires ne considèrent pas avoir de mandat en lien avec la reconnaissance officielle ou formelle des compétences.

Soulignons également que plus d'une vingtaine de groupes communautaires que nous avons contactés par téléphone ont affirmé ne pas mettre en oeuvre ce type d'activités. De manière générale, nous avons donc travaillé avec les groupes communautaires qui reconnaissent proposer des services pour « aider les personnes à identifier et faire valoir leurs compétences ».

Du point de vue de la représentativité des organismes rencontrés, des efforts ont été faits pour que tous les réseaux membres de la Coalition participent à la recherche et ainsi être assurés que les diverses clientèles rejointes par les organismes soient représentées. Nous avons également porté une attention particulière à ce que la recherche interpelle des organismes situés à l'extérieur des centres urbains. Les groupes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre que nous avons contactés pour la recherche sont, en majeure partie, membres d'un des sept réseaux en employabilité suivants¹³ :

- Association des centres de recherche d'emploi du Québec (ACREQ)
- Collectif des entreprises d'insertion du Québec (CEIQ)
- Regroupement des organismes spécialisés pour l'emploi des personnes handicapées (ROSEPH)
- Réseau canadien des entreprises d'entraînement (RCEE)
- Réseau des carrefours jeunesse emploi (RCJE)
- Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre (RSSMO)
- Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQuODE)

Pour l'essentiel, les outils de collecte de données avaient pour objectif l'identification des éléments suivants.

- les outils ;
- les démarches et les activités ;
- les difficultés ;
- la reconnaissance par les employeurs ;
- les propositions de pistes de travail et les recommandations.

Au début de notre démarche, le questionnaire a été testé auprès de deux organismes et il fut modifié afin d'identifier l'information la plus pertinente. Signalons par ailleurs que le déroulement des entrevues individuelles a grandement été inspiré par le contenu du questionnaire, puisque les mêmes sujets ont été abordés.

Les rencontres régionales visaient à :

- compléter les données de l'inventaire des pratiques recueillies lors des entrevues individuelles et par les questionnaires ;
- échanger sur le rôle des organismes dans la reconnaissance des compétences génériques ;
- recevoir les recommandations sur la reconnaissance des compétences génériques.

Trente-sept organismes ont participé à la recherche. Huit d'entre eux ont été rencontrés lors d'une entrevue individuelle, vingt ont rempli le questionnaire et dix-neuf ont pris part aux rencontres régionales. Il est important de noter que lors des activités en région, nous avons interrogé des intervenants qui avaient déjà pris part aux travaux par le biais du questionnaire ou d'entrevue individuelle. Le tableau 1 présente la répartition des organismes selon la région et le type de clientèle desservie. On remarque à cet égard que des organismes de huit régions différentes desservant des clientèles variées ont été rejoints (un intervenant représentait un réseau national en employabilité). Les organismes rejoints par l'enquête offrent tous des services à des personnes éloignées du marché du travail et peu scolarisées. Toutefois, dans bien des cas, cette clientèle n'est pas exclusive. D'ailleurs, la plupart des organismes rejoignent des personnes dont

¹³ Soulignons toutefois qu'outre des organismes liés spécifiquement au secteur de l'employabilité, nous avons également rejoint des organismes (4) davantage axés sur la formation ou l'éducation populaire. De ce fait, nous utilisons tout au long de ce document l'expression « organismes œuvrant au développement de la main-d'œuvre ». Retenons néanmoins que les organismes œuvrant au développement de l'employabilité sont largement majoritaires.

le niveau d'éloignement du marché du travail ou de scolarité varie beaucoup. À posteriori, il convient donc de constater que les données que nous avons recueillies sont marquées par cette réalité et que les propos de nos interlocuteurs pouvaient à l'occasion dépasser le cadre initial de la recherche. Ainsi, il n'a pas toujours été possible dans le cadre de notre collecte de données de distinguer les pratiques qui sont particulièrement accessibles aux personnes non diplômées de celles accessibles à l'ensemble des personnes fréquentant les organismes communautaires.

TABLEAU 1 : RÉPARTITION DES ORGANISMES

| Clientèles | Montréal | Capitale-nationale | Mauricie | Montérégie | Estrie | Bas-Saint-Laurent | Laurentides | Outaouais | Province | Total |
|-----------------------|-----------|--------------------|----------|------------|----------|-------------------|-------------|-----------|----------|-----------|
| Jeunes | 3 | 2 | | 3 | | | | | | 8 |
| Femmes | 2 | | | 2 | 1 | | | 1 | | 6 |
| Personnes handicapées | 1 | 2 | | | 2 | 1 | | 1 | | 7 |
| Personnes immigrantes | 1 | | | | | | | | | 1 |
| Adultes | 4 | 3 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Total | 11 | 7 | 1 | 5 | 5 | 3 | 1 | 3 | 1 | 37 |

Relativement aux répondants, nos données indiquent que près de la moitié d'entre eux sont directrice ou directeur d'organisme (18 sur 37), environ le tiers sont des intervenants divers (13 sur 37) (notamment des conseillers en emploi) et six des conseillers d'orientation. Toutefois, afin de simplifier le texte, nous utiliserons indistinctement le terme « répondant » ou « intervenant » pour désigner les personnes qui ont été rencontrées dans le cadre de cette recherche.

2.3. Les organismes communautaires œuvrant en employabilité

De manière générale, les organismes communautaires œuvrant en employabilité résultent d'initiatives de la société civile et sont des organismes à but non lucratif qui ont comme mission de travailler quotidiennement à la réinsertion sociale et professionnelle des personnes réputées éloignées ou exclues du marché du travail. Il s'agit principalement de jeunes, de femmes et de personnes âgées de plus de 45 ans et éprouvant des difficultés particulières face à leur intégration ou leur réintégration en emploi, de personnes handicapées, immigrantes, judiciarisées, de personnes ayant vécu une absence prolongée du marché du travail ou ayant des problématiques liées à l'alcoolisme et à la toxicomanie.

Pour remplir leur mission, les organismes organisent, en fonction de la clientèle spécifique qu'ils desservent, diverses activités pour aider ces personnes à se trouver un emploi ou à se maintenir sur le marché du travail. Ces activités sont très variées. À titre d'exemple, mentionnons l'aide pour la rédaction de curriculum vitae, les activités de formation, l'accompagnement dans la recherche d'emploi et le suivi en emploi durant une période donnée. On retrouve également des activités liées à l'identification des compétences et des intérêts, des stages en milieu de travail et des contacts avec des employeurs. Il est important de prendre en considération que certains organismes font ce travail depuis plus de 30 ans.

Les organismes œuvrant en employabilité emploient près de 4 000 personnes dont la majorité détient une formation universitaire dans des domaines diversifiés tels que le

développement de carrière, la psychologie, la psychoéducation, les sciences humaines, l'éducation, etc. Ils sont majoritairement financés par Emploi-Québec, qui leur accorde un financement pour la réalisation de certaines activités et cela, dans le cadre de mesures telles *Services d'aide à l'emploi* (SAE), *Projet de préparation à l'emploi* (PPE) et *Mesure de formation* (MFOR). Dans le cadre des ententes de service conclues avec Emploi-Québec pour la période s'échelonnant du 1er juillet 2003 au 30 juin 2004, on estimait à plus de 130 000 le nombre de personnes ayant été desservies par les quelques 350 organismes coalisés à travers les sept regroupements reconnus mentionnés précédemment (Chantier de l'économie sociale - COCDMO, 2005).

2.3.1. Postulats

Les activités en matière de reconnaissance des compétences s'inscrivent de manière générale dans la mission de ces organismes. Elles reposent donc sur certaines positions qu'il convient de préciser. Nous pourrions ensuite présenter plus efficacement les outils utilisés par les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre et le mode d'utilisation de ces outils qui s'actualise dans leurs différentes activités de reconnaissance; autant d'activités qui sont reliées aux étapes de la reconnaissance des compétences que nous avons déjà mises de l'avant dans la première partie de ce rapport.

Il ressort des entrevues que nous avons réalisées que les pratiques des organismes communautaires en matière de reconnaissance des compétences génériques s'appuient sur des motivations profondes des intervenants qui s'énoncent comme autant de postulats.

D'emblée, on considère généralement que toute personne a développé des compétences au cours de sa vie, notamment des compétences génériques. Les intervenants considèrent qu'une personne ne peut certes posséder toutes les compétences génériques possibles ; qui plus est, il est normal qu'une personne puisse avoir des faiblesses. Néanmoins, par leurs expériences personnelles, les individus développent davantage certaines compétences que d'autres. Ils les privilégient dans leurs expériences de vie et elles collaborent à la réalisation de leurs projets. Avec le temps, en quelque sorte par réflexe, ils misent davantage sur ces compétences dans leurs activités, d'où notamment la notion de compétences fortes.

Par ailleurs, il ressort également de nos données que toutes les compétences d'une personne ne sont pas spontanément reconnues, tant par la personne elle-même que par la société. Ainsi, dans le cadre d'un processus d'intégration en emploi, les compétences doivent d'abord être reconnues par les personnes et par les employeurs potentiels pour être mises à profit.

De plus, afin de favoriser son intégration en emploi, chaque individu doit souvent commencer par améliorer ou même se doter d'une confiance en soi et être en mesure de se valoriser. L'affirmation est d'ailleurs d'autant plus évoquée dans le cas des personnes peu scolarisées qui, dans le contexte d'une société du savoir, sont nombreuses à sous-estimer leur bagage de compétences.

Certains intervenants ont affirmé que le travail d'identification et d'autoreconnaissance des compétences est nécessaire pour aider les personnes qui ont eu de grandes

difficultés dans leur vie. Pour plusieurs, la démarche vise notamment à doter les personnes d'une certaine sécurité et stabilité et à améliorer leur sentiment d'appartenance à la société. Ces démarches font donc partie intégrante de la recherche d'emploi. Un intervenant a souligné l'importance du sentiment d'efficacité personnelle (référence à Bandura) comme source de reconnaissance. Le travail des organismes dépasse donc la seule recherche d'emploi et vise également à faire en sorte que les personnes qui les fréquentent soient en mesure de mieux fonctionner au sein de la communauté.

Faire valoir ses compétences acquises lors d'expériences de travail ou de vie (activités autres que professionnelles) est primordial pour chaque personne désirant intégrer le marché du travail. Très simplement, il s'agit d'abord pour l'individu à la recherche d'emploi d'être capable de se reconnaître des compétences et, de là, d'être en mesure d'en parler pour convaincre d'éventuels employeurs. Dans tous les cas, les intervenants considèrent que les personnes devraient savoir parler de leurs compétences, donner des exemples, dire ce qu'elles sont capables de faire, démontrer qu'elles ont les compétences pour faire les tâches reliées au travail convoité. Cette réalité est encore plus évidente lorsque les individus n'ont pas de diplôme à présenter. Ils doivent donc miser sur les compétences acquises dans d'autres contextes pour décrocher un emploi.

Ainsi, aider les personnes à reconnaître leurs compétences constitue, pour les intervenants des organismes communautaires, une étape au cœur des démarches liées à la recherche d'emploi. Il importe également de souligner que tous les intervenants s'entendent pour affirmer que la reconnaissance des compétences se pense en termes de processus, ce que nous avons précédemment qualifié de parcours de la reconnaissance. Ce que nous pouvons également définir comme une ou plusieurs activités structurées et orientées vers un objectif déterminé (la reconnaissance de compétences). En ce sens, les outils utilisés sont autant de moyens ou d'instruments mis au service de l'intervenant et des participants afin de supporter la réalisation du processus de reconnaissance des compétences génériques ou, plus généralement, du processus d'insertion en emploi.

2.4. Les outils de reconnaissance des compétences génériques

Afin d'identifier et d'évaluer les compétences génériques des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion, les intervenants ont fait état de l'existence de plusieurs outils auxquels ils ont recours. Tous les types d'outils utilisés par les professionnels des organismes communautaires n'étaient pas abordés au cours de cette recherche. Nous nous intéressons d'abord à ceux utilisés dans le cadre du travail avec les personnes peu scolarisées. Dans certains cas, les répondants ont fait état d'outils qui, après vérification, ne s'adressent pas spécifiquement à cette clientèle.

D'entrée de jeu, il importe également de mentionner que plusieurs organismes ont manifesté une certaine résistance à partager avec nous des exemplaires des outils conçus ou utilisés dans le cadre de leur démarche auprès des clientèles, préférant plutôt faire état de leurs pratiques générales en matière de reconnaissance des compétences génériques. C'est le cas notamment des outils maison. Parfois, la réticence était à l'effet qu'ils ont dû acheter ce matériel, ou bien que celui-ci est lié à une entreprise procédant à la compilation des données et à l'émission d'un rapport. De plus, certains intervenants nous ont fait part du fait qu'ils adaptent du matériel déjà existant afin qu'il corresponde

aux réalités des clientèles desservies. Toutefois, plusieurs nous ont présenté leurs manuels, cahiers, tests, etc. ; ils n'ont cependant pas toujours voulu qu'ils soient intégrés ou présentés explicitement dans le présent rapport.

En conséquence, des recherches complémentaires ont été menées et nous permettent néanmoins de présenter un aperçu des outils utilisés par les groupes interrogés. Ainsi, nous avons eu recours à la littérature existante portant sur ce sujet. À ce titre, il importe de mentionner la parution récente d'une publication sur le bilan de compétences (Michaud, Dionne, Beaulieu, 2007), fruit d'une collaboration entre un groupe communautaire et une chercheuse de l'Université de Sherbrooke. Cette publication présente une série d'outils qui semblent apparentés à ceux utilisés dans plusieurs organismes que nous avons visités.

Les descriptions qui suivent plus loin reposent donc en partie sur ce qui est prescrit dans l'outil tel qu'il a été conçu par son ou ses auteur(s). L'utilisation qui en est faite peut donc varier d'un organisme à l'autre. Néanmoins, nous reviendrons plus loin sur le travail des organismes en fonction des étapes de la reconnaissance des compétences génériques et pourrons alors mettre en évidence l'utilisation qui est faite de ces outils.

Soulignons également qu'il ressort de notre recherche que les organismes sont toujours en quête de nouveaux outils ou de nouveaux instruments qui peuvent contribuer à la bonification de leurs démarches auprès des personnes fréquentant leur organisme.

Les outils sont généralement utilisés dans le cadre d'activités diverses de préparation ou d'aide à l'emploi ou de celles en lien avec des programmes de formation, au moment où la personne entreprend sa démarche au sein de l'organisme. Cette façon de faire est particulièrement présente lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès des personnes peu scolarisées et en démarche d'insertion.

Précisons par ailleurs que des 37 organismes que nous avons visités, seulement quatre n'ont pas répondu à la question concernant les outils utilisés. Ils ont néanmoins fait état de leurs pratiques et activités. Deux autres répondants ont également affirmé ne pas utiliser d'outil spécifique, tout en ajoutant que l'entrevue constituait un moyen de procéder à l'identification des compétences.

La diversité des outils utilisés par les 31 autres répondants est très grande. En effet, 45 outils ont été recensés aux cours de nos entretiens avec les intervenants. Soulignons toutefois que si 12 répondants ont mentionné l'utilisation d'un seul outil, 19 affirmaient plutôt en utiliser deux ou plus à la fois. Dans ce dernier cas de figure, l'intervenant choisit généralement les outils auxquels il aura recours sur la base de deux facteurs très généraux : la disponibilité des outils dans l'organisme et les caractéristiques particulières de la personne ou du groupe participant à la démarche de reconnaissance des compétences.

Toutefois, si le portrait que nous pouvons tirer de nos données est éloquent quant à la diversité des démarches et outils utilisés par les organismes communautaires relativement à la reconnaissance des compétences génériques, il ressort également certaines tendances plus fortes.

Les tableaux et développements qui suivent dans la prochaine partie de ce rapport présentent de manière détaillée les outils inventoriés en cours d'étude. De manière

générale, nous avons établi cinq grandes catégories, à savoir les démarches générales, les curriculum vitae et portfolio, les tests psychométriques, les outils maison et les inventaires ou listes de compétences. Afin de mettre en évidence le travail de reconnaissance des compétences génériques réalisé par les différents organismes, nous avons également distingué le nombre d'entre eux n'utilisant qu'une seule démarche ou un seul outil de ceux y allant plutôt d'une combinaison de plusieurs.

Il nous faut également préciser que le choix de placer certains outils dans une catégorie plutôt qu'une autre a parfois été arbitraire dans la mesure où ils auraient pu être associés à plus d'une catégorie. C'est le cas notamment pour la catégorie « Bilan de compétences » qui recoupe des démarches variant beaucoup d'une à l'autre et qui, pour la plupart, auraient pu être catégorisées comme étant des « Outils maison ». C'est le cas également du test AFC compétences génériques qui a été placé sous la catégorie « Tests psychométriques », mais qui aurait également pu être catégorisé comme une « Démarche générale ». Dans ce dernier cas toutefois, les personnes interrogées lors de la recherche n'ont fait état que de l'utilisation du test (la documentation indique par ailleurs que ce test peut être inclus dans une démarche plus générale).

2.4.1. Démarches générales

Les démarches générales se distinguent par le fait qu'elles proposent un ensemble d'activités structurées supportées par différents outils spécifiques dont l'objectif peut être soit la reconnaissance des compétences génériques, soit la reconnaissance à la fois des compétences spécifiques et génériques. Le premier cas de figure renvoie aux démarches *Nos compétences fortes* et *Question de compétences*, le second cas de figure renvoie plutôt aux différentes démarches de bilan de compétences.

D'entrée de jeu, il importe de souligner que trois démarches générales sont utilisées par la majorité des organismes (9 sur 12) n'ayant recours qu'à une seule source d'outils pour supporter leurs activités de reconnaissance des compétences génériques. Le tableau 2 présente la répartition de ces organismes. Il faut comprendre de cette situation que ces démarches proposant de fait plusieurs outils spécifiques, les organismes ont donc sous la main tous les instruments permettant d'assurer le processus de reconnaissance. Par ailleurs, ces trois démarches sont utilisées en combinaison avec d'autres outils par 17 des 37 organismes.

Ainsi, la majorité des organismes (26 sur 37) ont recours à ces démarches générales d'une manière ou d'une autre. Les démarches de bilan de compétences et *Nos compétences fortes* étant même utilisées respectivement par près d'un organisme sur trois pour la première et près d'un organisme sur quatre pour la seconde.

TABLEAU 2 : DÉMARCHES GÉNÉRALES

| Appellation | Nombre d'organismes utilisant uniquement cette démarche ou n'ayant recours qu'à certains de ses outils | Nombre d'organismes utilisant cette démarche ou ayant recours à certains de ces outils <u>en combinaison</u> avec d'autres démarches ou outils | Total des organismes ayant recours à cette démarche ou à certains de ces outils |
|--------------------------------|--|--|---|
| Bilan de compétences | 3 | 9 | 12 |
| Nos compétences fortes | 5 | 4 | 9 |
| Question de compétences | 1 | 4 | 5 |

Le bilan de compétences

Le bilan de compétences est une démarche donnant lieu à de nombreuses interprétations au Québec comme en France. Certains mettent l'accent sur un certain nombre de compétences en lien avec un projet alors que d'autres soutiennent qu'un bilan peut faire le tour de toutes les compétences d'une personne. Par exemple, un bilan peut être vu comme « un moyen valorisant pour mieux se connaître, se faire connaître et se faire reconnaître » (Poulin, Drouin, 2005). En général, la démarche de bilan peut être réalisée afin de combler des besoins d'orientation, d'insertion professionnelle ou de maintien en emploi. Cet usage général du bilan de compétences peut certainement valoir pour l'ensemble des expériences qui nous ont été relatées au cours de cette recherche.

Par contre, il convient de préciser que tous les organismes rencontrés ne proposent pas le même modèle de bilan de compétences. D'ailleurs, certains intervenants insistaient sur le fait que les modèles varient beaucoup d'un organisme à l'autre, tant en termes de méthode que de durée (variant de quelques heures à des activités s'étalant sur plusieurs semaines). De plus, les bilans de compétences regroupent à la fois des démarches individuelles ou de groupe et s'adressent à différents types de clientèles. Un intervenant précisait d'ailleurs que dans son organisme, le bilan de compétences était réservé aux personnes scolarisées ou ayant plus de 35 ans. Dans d'autres cas, la démarche est également proposée aux personnes peu scolarisées.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons recueilli des informations sur trois modèles de bilan de compétences qui semblent, à bien des égards, être représentatifs des différentes variations existantes. D'ailleurs, plusieurs intervenants ont affirmé utiliser ou s'être inspiré de deux de ces approches, soit celle du Centre d'orientation et de recherche d'emploi de l'Estrie (COREE) qui avait notamment été, avant sa publication en 2007, l'objet de présentation dans des colloques et celle qui a été développée par Daniel Poulin, conseiller d'orientation au Centre local d'emploi de Terrebonne¹⁴. La troisième démarche résulte d'une expérimentation menée par un organisme dans le cadre d'un projet pilote pour les travailleurs âgés.

¹⁴ Les travaux de Daniel Poulin trouvent toutefois écho auprès des organismes communautaires utilisant l'un ou l'autre des outils développés par ce dernier. C'est le cas notamment d'un organisme qui offre un service de bilan de compétences à sa clientèle composée de femmes, dont 60% ont une scolarité inférieure au niveau de secondaire 5 et dont 20% ont été absentes du marché du travail depuis plus de 3 ans. Également, le répondant d'un autre organisme ayant participé à la recherche a explicitement mentionné utiliser les outils produits par Daniel Poulin.

Le bilan de compétences du COREE est une démarche de groupe jumelée à du *counseling* individuel comportant 13 activités échelonnées sur deux semaines. À ses débuts, cette démarche visait à aider les chômeurs récents à se retrouver immédiatement du travail. Elle a commencé à être utilisée par cet organisme en 1992. Le postulat de base de la démarche était qu'un individu qui identifie ses compétences est mieux outillé pour cibler les postes qui lui permettront de les faire valoir (Michaud, Dionne, Beaulieu 2007, p.9). Le modèle a été bonifié au cours des années et a été enrichi par un ancrage théorique et des recherches françaises sur les effets du bilan de compétences. Les trois auteures sont toutes conseillères d'orientation et le modèle général s'appuie sur des façons de faire et un langage (par exemple, l'importance accordée aux valeurs et aux intérêts comme ressources) qui semblent typiques à l'intervention des spécialistes de l'orientation.

Ce modèle de bilan de compétences inclut trois phases : la rétrospective, la prospective et la réalisation. Par ces trois phases, le bilan de compétences mobilise chez la personne un processus dynamique de conscience réflexive de soi, ce qui l'amène à réfléchir sur elle-même. Dans chacune des phases, la personne est amenée à faire de l'exploration, de la compréhension et de l'action.

La phase rétrospective a pour but d'accompagner la personne dans l'exploration et la compréhension de l'histoire du développement de ses ressources et de ses limites personnelles et environnementales dans les différentes sphères de sa vie (études, travail, famille, etc.). La phase prospective amène la personne à se projeter dans l'avenir et l'invite à définir un projet. Finalement, la phase de réalisation est celle où la personne est accompagnée afin qu'elle concrétise son projet. On l'encourage alors à envisager des pistes d'action qui vont lui permettre d'agir de manière cohérente avec sa compréhension de soi (Michaud, Dionne, Beaulieu, 2007, p.39, 48 et 55).

Dans la démarche de bilan de compétences du COREE, il n'y a pas un référentiel précis de compétences. Par contre, on y retrouve une liste de champs de compétences pour aider à identifier des compétences particulières (95 champs répertoriés). Soulignons toutefois qu'il y a peu de champs de compétences dans cette liste qui s'énoncent en termes de compétences génériques. Néanmoins, certains champs permettent très certainement au participant et à l'intervenant d'identifier de telles compétences.

Cette démarche a recours à différents exercices et outils permettant d'identifier les compétences.

- Liste de caractéristiques à cocher par le participant
- Portrait des ressources ou des intérêts
- Test de personnalité (Gordon)
- Ligne de vie
- Identification et description des compétences
- Questionnaire sur le marché du travail
- Jeu de cartes sur les valeurs
- Rédaction d'un portfolio
- Exploration professionnelle
- Élaboration et présentation d'un projet personnel
- Création d'un plan d'action

Le bilan de compétences développé par Daniel Poulin depuis 2000 comporte six phases¹⁵. Il s'agit d'une démarche individuelle ou de groupe.

Phase 1 : Établissement de la relation et identification de la demande du client. Dans cette phase, l'intervenant évalue si la démarche du bilan est l'intervention appropriée pour la personne. Cette phase est également un moment d'information.

Phase 2 : Exploration, clarification, compréhension, intégration des compétences. C'est dans cette phase que l'intervenant aide à identifier les caractéristiques personnelles, les intérêts, les valeurs, les compétences génériques et spécifiques. Il travaille avec la personne pour faire une analyse des compétences fortes et à développer. À ce moment de la démarche, l'utilisation de tests ou d'outils d'autoévaluation des compétences génériques participe d'une approche exploratoire des compétences. Cette phase permet également de procéder à la validation des compétences par la mise en preuve. Le choix d'une cible d'emploi et, le cas échéant, l'élaboration du plan de développement des compétences termine cette seconde phase.

Phase 3 : Construction du dossier bilan des compétences. Lors de cette étape, l'information pertinente recueillie dans les phases précédentes est rassemblée afin notamment que la personne puisse définir un projet professionnel qui peut être à la fois un projet de recherche d'emploi ou de formation.

Phase 4 : Mise en valeur des compétences. L'intervenant prépare alors le client à bien expliquer ses compétences.

Phase 5 : Élaboration d'un plan de réalisation d'un projet personnel, incluant l'élaboration d'un plan de support et d'accompagnement du client.

Phase 6 : Suivi d'accompagnement à l'atteinte de son objectif. Les réalisations sont évaluées et le plan d'action ajusté.

À l'origine, cette démarche était individuelle et s'adressait à des personnes qui étaient prestataires de l'assistance emploi depuis plus de quatre ans. Maintenant, elle s'adresse à une clientèle plus large qui a de la difficulté à s'intégrer au marché du travail (jeunes travailleurs âgés, immigrants, etc.) Par ailleurs, ce n'est que plus récemment qu'une approche de groupe a été expérimentée.

Ce type de bilan de compétences permet notamment d'aider la personne à identifier le maximum de compétences possibles. C'est pour cette raison que Poulin compare le bilan des compétences à la construction d'une bibliothèque de compétences. La personne peut choisir les compétences les plus pertinentes pour chercher un emploi et construire un portfolio avec certaines d'entre elles. Pour aider à identifier les compétences, ce modèle utilise un référentiel très large, comprenant près de 70 compétences génériques, notamment les suivantes (liste partielle) :

- ADAPTATION (Avoir de l')
- AUTONOMIE (Avoir de l')
- COLLABORER
- COMMUNICATION

¹⁵ « La place du bilan des compétences dans le travail des c.o. en employabilité », Formation OCCOPPQ, 2005, document transmis par Daniel Poulin, CLE Terrebonne

- CONFIANCE EN MOI (Avoir de la)
- CRÉATIVITÉ (Avoir de la)
- DÉBROUILLARDISE (Avoir de la)
- EFFICACITÉ (Avoir de l')
- EMPATHIE (Avoir de l')
- ESPRIT D'ÉQUIPE (Avoir l')
- FIABLE (Être)
- FLEXIBILITÉ (Avoir de la)
- GÉRER MON STRESS
- INTÉGRE (Être)
- JUGEMENT (Avoir du)
- LEADERSHIP (Avoir du)
- MAÎTRISE DE SOI (Avoir de la)
- MINUTIE (Avoir de la)
- PERSÉVÉRER
- RELATIONS AVEC LES AUTRES (Avoir de bonnes)
- RÉSOUDRE DES PROBLÈMES
- RESPONSABLE (Être)
- Etc.

Certes, dans son format individuel, la construction du bilan de compétences s'appuie largement sur la relation directe entre l'intervenant et la personne. Dans sa version collective¹⁶, les activités de groupe alternent avec des activités en équipe et des activités individuelles. Cette formule s'étale sur plus ou moins sept semaines, dont trois semaines en recherche d'emploi.

Le matériel pédagogique utilisé est varié : on y retrouve entre autres une cassette vidéo sur la construction du bilan de compétences, un tableau présentant un bilan sommaire des compétences professionnelles, les logiciels IMT et repères, des exemples de mise en preuve, des offres d'emploi, une liste de compétences génériques, de profils d'emploi et des questions associées aux compétences génériques.

Parmi les activités proposées, on retrouve notamment les suivantes.

- « Les autographes » (liste d'activités parmi lesquelles les participants doivent cocher celles qui les décrivent le mieux).
- Passation de tests divers d'autoévaluation des compétences génériques (GROP, MBTI, BGTA...à la discrétion de l'intervenant)...
- ...et interprétation des résultats (notamment en entrevue individuelle).
- Exploration et identification de compétences à partir d'expériences diverses (travail, bénévolat, loisirs, etc.) et dans des rôles passés et présents.
- Construction du profil de compétences en fonction du profil de personnalité.
- Exploration des apprentissages formels et non formels (suite à du travail d'identification réalisé sur une base individuelle à la maison).
- Validation des compétences par la mise en preuve (qui se poursuit en travail individuel à la maison).
- Identification des valeurs (test GROP).
- Identification de l'expertise technique.
- Analyse des compétences fortes et à développer.
- Identification des compétences clés.

¹⁶ Les détails qui suivent sont tirés de Poulin, Daniel, « le bilan de compétences : Approche de groupe – document de travail, novembre 2006, révisé février 2007.

- Construction d'un portrait professionnel et de l'objectif de carrière.
- Identification des compétences du chercheur d'emploi.
- Recherche d'emplois possibles.
- Analyse des écarts entre les compétences exigées dans les offres d'emploi et le profil de compétences (suivi de l'élaboration d'un plan de développement si l'écart est majeur...ou choix d'une autre cible d'emploi).
- Construction du bilan des compétences (en individuel à la maison, suivi d'un retour avec l'intervenant).
- Construction d'un portfolio.
- Mise en valeur des compétences et début de la recherche d'emploi.

Le Processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance extrascolaire des compétences professionnelles résulte d'un projet pilote mené par un organisme en 2005. À bien des égards, ce modèle de bilan des compétences est apparenté aux deux modèles présentés précédemment en ceci qu'il propose à la fois une démarche complète et un éventail d'outils la supportant. Une partie du bilan est spécifiquement consacrée à l'identification des compétences génériques par le biais d'un questionnaire contenant 90 énoncés. Les auteurs soulignent d'ailleurs que cette partie du processus peut être utilisée séparément.

Dans un premier temps, la personne est invitée à remplir le questionnaire par elle-même. Pour chaque énoncé d'action tiré de la vie quotidienne, la personne détermine la fréquence à laquelle elle pose effectivement cette action (presque toujours, régulièrement, rarement, jamais). Chaque énoncé renvoie à une compétence générique. La compilation des résultats (accordant une valeur entre 0 et 2 selon la fréquence – par tranche de 0,5) permet d'identifier les compétences génériques fortes du répondant. En tout, 15 compétences génériques sont identifiées et définies précisément.

- Sens des responsabilités
- Sens du travail bien fait
- Capacité à travailler sous pression
- Sens des relations interpersonnelles
- Ouverture à l'apprentissage
- Capacité à se fixer des buts et à les atteindre
- Capacité à travailler avec les autres
- Persévérance
- Initiative
- Confiance – respect de soi
- Leadership
- Capacité d'adaptation
- Créativité
- Habileté à communiquer
- Honnêteté – intégrité

Les résultats du questionnaire sont ensuite l'objet de discussion entre le conseiller et le participant.

Quelques autres considérations doivent être amenées quant aux différents modèles de bilan de compétences. Deux intervenants ont mentionné qu'ils demandaient à la personne dans une démarche de bilan d'identifier une dizaine de compétences génériques. Ces intervenants considèrent qu'il importe que la personne ne se limite pas

dans l'identification de ses compétences, d'où l'importance d'offrir une longue liste de compétences ou de champs de compétences. On demande alors à la personne d'identifier ses compétences fortes ou celles qui ont des liens avec un poste de travail pour lequel elle voudrait postuler.

Dans tous les cas, la personne est invitée à identifier ses compétences fortes (sans précision sur le nombre), alors qu'il s'agit de compétences pour la possession desquelles elle est à même d'apporter des preuves concrètes (ce qui représente une forme de validation ou d'évaluation – au sens large – des compétences).

Dans les démarches de bilan de compétences, il importe finalement de préciser que les intervenants interrogés soutiennent que le bilan doit être étroitement lié à un projet personnel ou un plan d'action, c'est-à-dire que la démarche doit servir à mobiliser la personne en fonction de l'atteinte d'un but. Notre recherche se situant sur le plan de l'insertion en emploi, les intervenants rencontrés qui utilisaient le bilan de compétences ont tous souligné d'une manière ou d'une autre que la réalisation d'un portfolio ou d'un curriculum vitae (notamment un curriculum vitae par compétences) était étroitement, sinon intrinsèquement, lié à la démarche. Dans certain cas, il s'agissait d'une étape de la démarche, dans d'autres il s'agissait en quelque sorte d'un résultat. Nous présenterons brièvement ces deux « outils » un peu plus loin.

Nos compétences fortes

Nos compétences fortes (Bélisle, 1995)¹⁷ (NCF) est une démarche de reconnaissance des compétences génériques qui s'adresse prioritairement à des personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit. Il s'agit d'une adaptation créative de la démarche *Question de compétences* (présentée plus loin).

Cette démarche de groupe peut être utilisée par des intervenants dans des programmes de formation en alphabétisation, en intégration sociale et professionnelle ou encore comme support à la vie associative des organismes. *Nos compétences fortes* vise à développer chez les personnes le «savoir reconnaître».

Les objectifs d'apprentissage sont : savoir se reconnaître des compétences fortes, savoir reconnaître des compétences génériques fortes chez les autres et savoir reconnaître les compétences génériques utiles dans des situations de travail (tous les types de travail incluant le travail salarié). Les personnes sont appelées, dans l'action, à découvrir leurs compétences, à en parler par des exemples concrets et convaincants, à les mettre en valeur et enfin, à les utiliser dans des situations nouvelles. Il s'agit des quatre clés de la reconnaissance : découvrir, exprimer, valoriser, intégrer.

La démarche NCF ne se veut pas une démarche d'évaluation par un formateur ou un intervenant mais une démarche inductive et réflexive où le groupe tout autant que l'individu participe à l'identification et à la validation des compétences de chacun.

Pour amener les participants à identifier leurs compétences, NCF utilise un référentiel de treize compétences génériques. Outre la nécessité de limiter le nombre de compétences pour faciliter la démarche collective, les compétences ont été choisies sur la base de quatre critères, notamment parce qu'elles répondaient d'un côté à des compétences développées dans des situations de vie de personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit et,

¹⁷ Voir également la page Internet suivante : <http://www.icea.qc.ca/publications/ncf/ncf.html>

de l'autre côté, correspondaient à des besoins du marché du travail (p. 23). Ces compétences sont :

- Le sens de l'organisation
- La facilité à entrer en relation avec les gens
- La persévérance
- La facilité à faire des tâches répétitives
- Le sens des responsabilités
- La débrouillardise
- La confiance en soi
- La facilité à travailler sous pression
- La facilité à tirer leçon de l'expérience
- La minutie
- Le sens de l'observation
- La facilité d'adaptation
- L'esprit d'équipe

Le matériel de cette démarche consiste en une mallette contenant un manuel des animatrices et animateurs, des fiches permettant de réaliser un portrait personnel, une vidéo illustrant chacun des compétences, des fiches de repérage permettant aux participants d'identifier parmi les treize compétences génériques quelles sont leurs compétences fortes, 16 cartes de circonstances, deux affiches et des affichettes (représentant notamment le participant et les personnages de la vidéo). La présentation simple et claire des fiches de repérage des compétences est très appréciée. D'ailleurs, plusieurs intervenants ont mentionné s'être grandement inspirés de *Nos compétences fortes* pour concevoir d'autres outils. D'autres intervenants utilisent principalement les fiches de repérage pour faciliter l'identification des compétences.

La durée proposée pour l'ensemble des 15 ateliers est de 24 heures d'activités réparties sur 12 semaines. Toutefois, certains groupes l'ont adapté et organisent des activités d'une durée plus courte. Quelques fois, il s'agit un atelier d'une journée ou une demi-journée ou d'activités se déroulant sur quelques semaines. Les groupes utilisent donc cet outil en l'adaptant aux besoins et réalités de leurs clientèles.

Bien qu'il s'agisse d'un outil destiné aux adultes en formation (alphabétisation et intégration en emploi), il importe de préciser que ce n'est pas une méthode qui s'enseigne mais plutôt d'une démarche d'animation. De plus, s'agissant d'une démarche destinée d'abord aux personnes peu à l'aise avec l'écrit, l'accent est mis davantage sur la communication orale plutôt que sur la communication écrite.

Les méthodes utilisées pour animer les ateliers (dont le nombre varie d'un organisme à l'autre) sont diversifiées. Néanmoins, au cœur de la démarche, se trouve la vidéo présentant des histoires illustrant concrètement l'une des treize compétences génériques, notamment quant à l'utilisation qui en est faite dans l'action, et les fiches de repérage permettant à chaque participant d'identifier quelles sont ses compétences fortes parmi les treize compétences. Comme le précise le manuel des animatrices et animateurs, la vidéo se compare à un manuel de formation, « qui fournit un matériau de base pour découvrir, exprimer et valoriser des expériences de vie et de travail significatives » (Bélisle, 1995, p.31).

Quant aux cartes de circonstances, aux affichettes et à l'affiche, il s'agit pour l'essentiel d'outils supportant le déroulement des ateliers, rappelant divers contextes d'activités

(relations humaines, activités manuelles, physiques ou intellectuelles) ou de formes de travail (avec les personnes, les choses, le corps, les idées). Soulignons également que les ateliers se répartissent en quatre périodes touchant chacune une dimension du savoir-reconnaître et se terminant par une consolidation permettant de faire le point sur les ateliers de la période.

Finalement, il importe de préciser que bien qu'il s'agisse d'une démarche de groupe, les méthodes varient d'une activité à l'autre, alternant entre des exposés, des visionnements (vidéo), des échanges, du travail individuel (introspection – par exemple des cartes à cocher relativement aux compétences à reconnaître chez soi ou les autres), des activités manuelles, de l'analyse, des jeux, etc. Il s'agit donc d'une démarche équilibrée entre le travail individuel et le travail de groupe, intégrant à la fois la notion de projet personnel et collectif.

Au terme de la démarche, chaque participant devrait avoir découvert, exprimé, valorisé et intégré ses propres compétences fortes, de manière à ce que cela puisse favoriser son insertion en emploi.

Question de compétences

Question de compétences a été créée par COFFRE, Relais-Femmes et l'ICÉA en 1989¹⁸. Cette démarche vise trois objectifs.

1. Aider les femmes à valoriser leur bagage personnel et à se faire respecter par leur entourage.
2. Permettre aux femmes de développer plus de confiance en elles.
3. Permettre aux femmes de reconnaître leurs compétences et d'envisager des projets d'avenir.

Cette démarche a donc comme public cible des femmes qui ont peu ou pas d'expérience du marché du travail, qui ont une bonne expérience du travail au foyer et qui sont peu scolarisées (sans diplôme d'études secondaires). Les compétences génériques sont ici conçues comme des « compétences que les femmes travaillant au foyer peuvent offrir à un éventuel employeur ». Ainsi, il n'est pas surprenant que quatre organismes sur cinq qui ont recours à cette démarche offrent des services spécifiquement dédiés aux femmes. Cette démarche se réalise principalement en groupe et a été conçue pour 16 heures de sessions de formation.

Question de compétences utilise comme référentiel treize compétences génériques pour aider les femmes à se reconnaître des compétences :

- Sens des responsabilités
- Sens du travail bien fait
- Sens des relations interpersonnelles
- Sens de l'organisation
- Capacité de travailler en équipe
- Créativité
- Ténacité
- Initiative
- Confiance en soi
- Capacité d'adaptation
- Leadership
- Capacité d'effectuer un travail répétitif
- Capacité de travailler sous pression

¹⁸ Voir la page Web : http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/2002_17_0038gu.pdf

Comme nous l'avons souligné précédemment, la démarche proposée par *Question de compétences* est apparentée à celle de *Nos compétences fortes* dans la mesure où cette dernière en est une adaptation créative. On y retrouve donc une démarche similaire en termes de méthodes, notamment l'utilisation d'une vidéo, de cartes à jouer, etc.

Les diverses activités sont regroupées en 4 ateliers couvrant autant de thèmes : travail au foyer, travail bénévole, compétences génériques et transfert des compétences. Également, tout comme dans le cas de *Nos compétences fortes*, il s'agit d'une démarche d'animation où le cahier de formation (ou manuel de l'animateur) offre tous les éléments nécessaires au déroulement des activités (description des concepts, démarche d'animation, etc.).

La vidéo comporte quatre sections présentant tour à tour la démarche et ses objectifs, treize situations illustrant chacune une compétence générique (facilitant ainsi la reconnaissance par les participantes de leurs propres compétences génériques), des emplois non spécialisés accessibles aux participantes (emplois de type non traditionnel) et, finalement, une simulation d'entrevue de sélection. Les cartes à jouer illustrent pour leur part des situations de vie. Finalement, des fiches bilans permettent de faire le point sur chaque activité de sorte que la participante puisse, au fur et à mesure que la démarche avance, découvrir ses compétences génériques fortes et apprendre comment en assurer le transfert sur le marché du travail.

2.4.2. Curriculum vitae par compétences et portfolio

Aux cours des entretiens que nous avons menés (ou à partir des réponses tirées du questionnaire), près d'un intervenant sur trois (12 sur 37) ont mentionné que la réalisation d'un curriculum vitae par compétences ou d'un portfolio constituait une manière de participer à la reconnaissance des compétences génériques. Le tableau 3 présente ces données. Dans la moitié des cas (6 sur 12), les intervenants mentionnaient explicitement que ce travail est directement lié à un bilan de compétences. Mais il est fort probable que toutes les démarches de bilan de compétences renvoient à une telle réalisation. C'est du moins ce que nous laissent entendre les trois modèles que nous avons étudiés plus attentivement.

TABLEAU 3 : CURRICULUM VITAE PAR COMPÉTENCES ET PORTFOLIO

| Appellation | Nombre d'organismes utilisant uniquement cet outil | Nombre d'organismes utilisant cet outil <u>en combinaison avec d'autres démarches ou outils</u> | Total des organismes ayant recours à cet outil |
|----------------------------------|--|---|--|
| Curriculum vitae par compétences | 0 | 7 | 7 |
| Portfolio | 0 | 5 | 5 |

Curriculum vitae par compétences

De manière générale, un curriculum vitae est un document présentant des informations sur la formation, les diplômes et l'expérience (généralement d'ordre professionnel) d'une personne. À la différence du curriculum vitae chronologique qui présente les expériences professionnelles et la formation en les classant par année, le curriculum vitae par compétences met en valeur les compétences acquises à travers l'ensemble des expériences de vie (académiques, professionnelles ou autres). Il a notamment pour avantage d'attirer l'attention sur des compétences que la personne veut mettre en évidence (notamment des compétences génériques), plutôt qu'uniquement sur les compétences en lien avec des emplois ou expériences professionnelles. En conséquence, le curriculum vitae par compétences permet de mettre en valeur les compétences acquises dans des contextes différents (compétences transférables) de celui pour lequel on désire l'emploi.

Portfolio

Un portfolio est un dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur. Le portfolio diffère du curriculum vitae en ce sens que les renseignements qu'il contient sont articulés en fonction d'un objectif, par exemple une demande d'emploi, et qu'il doit aussi présenter des preuves des acquis de la personne¹⁹. Selon le vocabulaire sur la reconnaissance des acquis (Dubé, 2004, p.13), l'élaboration d'un portfolio permet à un adulte de documenter sa demande de reconnaissance d'acquis.

Le portfolio permet de mentionner les activités réalisées par la personne et les apprentissages qu'elle a réalisés dans chacune de ces activités. Il permet également de présenter les compétences d'une personne avec des exemples de leur utilisation dans des actions ou des réalisations concrètes. L'avantage du portfolio tient donc dans le fait que les compétences peuvent être examinées (notamment par un éventuel employeur) à l'aune d'actions et de réalisations significatives et révélatrices de la mobilisation de ces compétences.

2.4.3. Les tests psychométriques et questionnaires

Les tests psychométriques sont des instruments prisés par les intervenants afin d'identifier les compétences génériques des personnes. Pour l'essentiel, ces tests consistent en des questionnaires auxquels la personne est invitée à répondre et dont l'interprétation des résultats permet l'identification (on dit parfois l'évaluation) du comportement et de l'attitude des personnes. Cette catégorie d'outils regroupe différents types de tests, notamment les tests d'aptitude et les tests de personnalité. Dans bien des cas, ces tests font partie intégrante d'un bilan de compétences, c'est notamment le cas pour les trois modèles que nous avons présentés précédemment.

Certains tests ont été présentés comme étant « particulièrement efficaces » pour identifier les compétences génériques (c'est le cas de AFC compétences génériques) ; dans d'autres cas, les intervenants ont affirmé qu'il s'agissait d'outils « incontournables » (c'est le cas notamment du RIASEC).

¹⁹ Wikipedia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Portfolio> (Page visitée, le 20 mai 2007)

Le tableau 4 présente la distribution des répondants ayant mentionné explicitement avoir recours à un test précis. Il ressort que plus de la moitié des répondants utilisent un ou des tests psychométriques ou des questionnaires dans leur travail de reconnaissance des compétences génériques.

TABLEAU 4 : TESTS PSYCHOMÉTRIQUES

| Appellation | Nombre d'organismes utilisant uniquement cet outil | Nombre d'organismes utilisant cet outil <u>en combinaison</u> avec d'autres démarches ou outils | Total des organismes ayant recours à cet outil |
|---|--|---|--|
| AFC compétences génériques | 1 | 4 | 5 |
| RIASEC / Typologie de Holland | 0 | 4 | 4 |
| GROP | 0 | 3 | 3 |
| BGTA | 0 | 3 | 3 |
| TRIMA | 0 | 1 | 1 |
| Inventaire des caractéristiques entrepreneuriales (ICE) | | 1 | 1 |
| Autres / Non précisé | 0 | 5 | 5 |

Le test de compétences génériques AFC inc.

Le test psychométrique AFC COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES²⁰ est basé sur l'étude des comportements présents dans les différents aspects de la vie, constituant autant de compétences génériques. Selon le créateur de ce test²¹, les compétences génériques sont des comportements humains développés par un individu à partir de l'influence de son environnement significatif humain. Rousseau travaille sur ce thème depuis les années 90.

Ce test est utilisé par 5 des 37 groupes que nous avons rencontrés. Son utilisation exige généralement des frais que certains affirmaient être élevés.

Les compétences génériques mesurées par le test sont :

- La fixation des objectifs
- La confiance aux autres
- L'adaptation
- La créativité
- La détermination
- Le travail sous pression
- Le sens des responsabilités
- La capacité d'apprendre
- Le souci du détail vs la vision globale
- La résolution de problèmes
- Les relations interpersonnelles
- L'initiative
- L'organisation
- Le leadership

²⁰ Visiter la page Web suivante : <http://www.compétencesgeneriques.com/>

²¹ Claude Rousseau, psychologue industriel et professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Le test mesure aussi la perception de soi, le potentiel de réussite, la performance, la satisfaction de soi. Il se compose de plus de 200 questions et peut être complété en 30 minutes. Il peut être complété en ligne et les résultats peuvent également être obtenus par ce même mode d'utilisation. Il est disponible en français et en anglais.

Par ailleurs, une formation est disponible aux intervenants désireux de l'utiliser pour qu'ils soient à même d'interpréter de manière fonctionnelle les résultats du test. La formation offre notamment des outils divers qui supportent ce travail, dont des informations d'ordre théorique (parmi lesquelles des précisions quant à la notion de compétences génériques à la base du test), des indications sur l'utilisation de l'outil informatique, l'usage d'une grille d'analyse des résultats ou la réalisation des entrevues (permettant la validation des compétences).

RIASEC

Le test sur la typologie professionnelle RIASEC est aussi désigné par la typologie de Holland (nom du chercheur fondateur). Le code RIASEC distingue six différents types d'intérêts : (R) réaliste, (I) investigateur, (A) artistique, (S) social, (E) entreprenant et (C) conventionnel. Le RIASEC est donc un test de personnalité qui est utilisé pour orienter la personne quant au type de travail qui pourrait mieux lui convenir en fonction de sa personnalité. Selon Holland, le choix d'une profession ou d'un métier est une forme d'expression de la personnalité d'un individu et est donc en rapport avec sa typologie. L'appartenance à l'un ou l'autre des six types serait déterminée par des habiletés, par certains traits de personnalité et par des intérêts. Chaque profession est donc une combinaison de plusieurs types.

Le test RIASEC comporte 90 énoncés traduisant ces habiletés, traits de personnalité et intérêts, parmi lesquels le participant doit en déterminer 18 qui le décrivent le mieux. Selon les choix de chacun, un profil RIASEC sera déterminé, indiquant ainsi les métiers et professions correspondants.

BGTA – Batterie générale de tests d'aptitudes

La batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA)²² permet d'apprécier 9 aptitudes à l'aide de 12 sous-tests. Les parties 1 à 8 permettent de mesurer 6 habiletés cognitives (aptitudes verbales, aptitudes numériques, perception spatiale, perception des formes, perception d'écriture, coordination viso-motrice). À partir des résultats obtenus pour ces 6 habiletés cognitives, il est possible de mesurer l'aptitude à apprendre en général. Les parties 9 à 12 permettent de mesurer la dextérité digitale et la dextérité manuelle. Selon certains, le BGTA serait approprié lorsque le candidat aurait peu d'expérience de travail.

Guide de Recherche d'une Orientation Professionnelle GROUPE

« Le GROUPE, est un instrument psychométrique destiné à fournir, dans le cadre d'un seul examen, des évaluations précises de certains éléments importants de la personnalité. Cet instrument aide le praticien dans la tâche d'amener une personne à mieux se connaître. Le test comprend 380 propositions ou prédicats recouvrant de vastes champs d'intérêts, de multiples traits de personnalité et quantité de valeurs contemporaines. Il apprécie ces composantes de la personnalité, principalement en fonction d'une éventuelle orientation professionnelle, d'une réorientation au niveau de la carrière ou de la gestion des ressources humaines»²³.

²² Voir la page Internet : <http://www.grh.ca/service.asp?s=1&sm=5&ssm=7&#ancre1>

²³ Voir la page Internet suivante : <http://www.editionspsymetrik.com/fr/public/> (page consultée le 20 mai 2007)

Selon cet éditeur, le GROP fait la jonction entre deux typologies très répandues : celle de John Holland et celle du Myers Briggs. Le test prend entre 45 à 60 minutes.

Un organisme communautaire qui travaille avec des personnes handicapées a mentionné que le GROP est adapté au langage gestuel, au langage des signes. Au total, trois organismes que nous avons rencontrés ont mentionné le GROP comme un des outils dont ils font l'usage.

Test de compétences TRIMA

Ce test psychométrique d'origine québécoise²⁴ est un outil d'évaluation des compétences qui propose une variété d'applications. Il permet de découvrir les préférences d'un individu (styles sociaux), ses compétences ainsi que son style de leadership, afin d'établir la concordance avec les exigences d'un poste. Il est utilisé surtout pour la formation en entreprise, le développement organisationnel, la consolidation d'équipe, la préparation de la relève et la sélection. Le temps de passation est de 1,5 heure. Il semble toutefois que ce test soit conçu pour les personnes scolarisées.

Inventaire des caractéristiques entrepreneuriales (ICE)

Avec ses 127 questions, l'Inventaire des caractéristiques entrepreneuriales (ICE)²⁵ fournit une analyse plus approfondie du potentiel entrepreneurial des répondants. Conçu spécialement pour les conseillers et les professionnels en entrepreneurship, l'ICE évalue les candidats selon 16 caractéristiques :

- Accomplissement
- Pouvoir
- Autonomie
- Confiance en soi
- Énergie, persévérance
- Tolérance au stress
- Capacité de conceptualisation
- Innovation, orientation vers l'action
- Concurrence, changement
- Comportement relié à l'affectivité
- Comportement relié à la cognition
- Comportement relié à l'action

Par l'interprétation de son profil, chacun peut explorer ses caractéristiques et les comparer à celles de la population en général.

Un groupe a déclaré utiliser cet outil dans le travail auprès des jeunes. Néanmoins, il importe toutefois de souligner qu'en dépit du fait que cet outil a été signalé par un organisme, il semble très peu destiné aux personnes peu scolarisées désireuses d'intégrer le marché du travail. Qui plus est, s'agissant d'un outil d'analyse du potentiel entrepreneurial d'une personne, nous ne pouvons le qualifier véritablement d'outil de reconnaissance des compétences génériques.

²⁴ Voir la page Internet suivante : <http://www.grh.ca/service.asp?s=1&sm=5&ssm=6&#ancre1>

²⁵ Voir la page Internet suivante : http://www.entrepreneurship.qc.ca/fr/accueil/fiche_produit.asp?id_produit=197

2.4.4. Outils maison

Nombreux sont également les intervenants ayant mentionné avoir recours à des outils développés par leur propre organisme. Ces outils sont très divers, allant du questionnaire (à la manière des tests psychométriques par exemple) à des grilles d'autoévaluation, en passant par des grilles d'entrevue ou de *counselling*. Mentionnons qu'au moins un intervenant a affirmé utiliser une grille d'évaluation pour identifier et évaluer les compétences génériques mobilisées au cours d'un stage d'insertion en emploi. Soulignons finalement que deux outils d'introspection identifiés ont été largement inspirés par les travaux de Jacques Limoges de l'Université de Sherbrooke, notamment sur le modèle du trèfle chanceux (présentant les éléments qui doivent être présents pour optimiser la recherche d'emploi).

Le tableau 5 présente la distribution des réponses recueillies eu égard aux outils maison.

TABLEAU 5 : OUTILS MAISON

| Appellation | Nombre d'organismes utilisant uniquement cet outil | Nombre d'organismes utilisant cet outil <u>en combinaison</u> avec d'autres démarches ou outils | Total des organismes ayant recours à cet outil |
|--|--|---|--|
| Questionnaires maison | 1 | 3 | 4 |
| Outils maison d'autoévaluation | 0 | 2 | 2 |
| Outils d'introspection maison (adaptation) | 0 | 2 | 2 |
| Outils d'évaluation | 0 | 2 | 2 |
| Autres outils maison | 0 | 6 | 6 |

Il convient également de préciser que ces outils, qui regroupent en tout plus de 25 instruments différents pourraient pour la plupart être rangés dans l'une ou l'autre des catégories identifiées précédemment. D'ailleurs, il est fréquent que la conception d'une partie d'un outil s'inspire d'autres outils existants. C'est le cas des questionnaires maison qui se rapprochent des tests psychométriques ou de certains outils qui utilisent les fiches de repérage des compétences génériques proposées par la démarche *Nos compétences fortes*. De plus, comme nous l'avons déjà indiqué, la plupart des bilans de compétences pourraient également être considérés comme des outils maison. Néanmoins, les intervenants ont dans ces cas nommément identifié ces outils comme étant des réalisations maison, adaptées spécifiquement à leur clientèle (c'est le cas notamment pour un organisme offrant des services aux personnes ayant une déficience intellectuelle). C'est donc sur la base de ce critère, parce qu'il s'agit d'adaptation très spécifique, que nous avons établi cette catégorie.

2.4.5. Inventaires ou listes de compétences

La dernière catégorie d'outils recensés au cours de la présente recherche regroupe quatre inventaires ou listes de compétences que certains intervenants affirment utiliser pour procéder à la reconnaissance des compétences génériques. Très simplement, ces listes de compétences permettent aux intervenants d'orienter les personnes vers l'identification de compétences précises. Il convient toutefois de souligner que les listes présentées ci-après s'ajoutent à celles déjà présentées précédemment. En effet, nous avons déjà mis en évidence que toutes les démarches générales et la plupart des tests psychométriques (notamment AFC compétences génériques) proposaient des listes précises de compétences génériques. Les listes qui suivent ont donc été mentionnées indépendamment de celles-ci. Le tableau 6 présente ces données.

TABLEAU 6 : INVENTAIRES OU LISTES DE COMPÉTENCES

| Appellation | Nombre d'organismes utilisant uniquement cet outil | Nombre d'organismes utilisant cet outil <u>en combinaison avec d'autres démarches ou outils</u> | Total des organismes ayant recours à cet outil |
|--|--|---|--|
| Compétences essentielles (RHDC) | 0 | 1 | 1 |
| Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (1988) | 0 | 1 | 1 |
| Répertoires des tâches et activités (Statistique Canada) | 1 | 0 | 1 |

Les compétences essentielles²⁶

Les compétences essentielles résultent de l'Initiative sur les compétences essentielles et l'alphabetisation en milieu de travail du gouvernement du Canada. Ces compétences seraient utilisées dans pratiquement toutes les professions au Canada, sous diverses formes et à divers niveaux de complexité. Les profils des compétences essentielles exposent comment les travailleurs d'une profession donnée se servent des neuf compétences essentielles. L'initiative a donné lieu à l'élaboration de différents outils dont des formulaires, tableaux, graphiques, brochures, etc. Toutefois, nos données indiquent que seule la liste des compétences est utilisée par un organisme communautaire. Voici la liste de ces compétences.

- Lecture des textes
- Utilisation de documents
- Calcul
- Rédaction
- Communication verbale
- Travail d'équipe
- Capacité de raisonnement
- Informatique

²⁶ Voir le site internet suivant : http://srv108.services.gc.ca/french/general/ESWLI_f.shtml

- Formation continue

On peut toutefois remarquer que dans cette liste de compétences dites essentielles, se retrouvent tout à la fois des savoirs (par exemple la lecture de texte), des compétences génériques (par exemple le travail d'équipe) et des compétences spécifiques (par exemple l'informatique).

Le Répertoire des compétences génériques du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (1988)

Ce répertoire est utilisé par un des groupes que nous avons rencontrés. Il faisait partie d'un volet de reconnaissance de « compétences génériques » s'adressant aux personnes qui ne peuvent démontrer clairement une compétence professionnelle dans un métier donné et aux personnes qui désirent se voir reconnaître des compétences professionnelles dans un métier où la composante « relations interpersonnelles » est essentielle (Cloutier, Gladu, 1993, p. 677).

Ce répertoire est le suivant (Cloutier, Gladu, 1993, p. 679).

TABLEAU 7 : RÉPERTOIRE DES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES DU MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

| | |
|-----------------------------|--|
| Réalisation des tâches | faire preuve d'initiative être autonome être efficace être précis |
| Résolution des problèmes | capacité de déceler les problèmes posséder une pensée méthodique être souple |
| Influence | faire bonne impression diriger d'autres personnes persuader d'autres personnes |
| Relations interpersonnelles | perception et interprétation préoccupation et sollicitude collaboration clarté des communications |
| Responsable | confiance en soi persévérance maîtrise de soi fiabilité |

Le répertoire des tâches et des activités pour la reconnaissance du travail bénévole

Un groupe participant à la recherche a développé un répertoire de tâches et des activités à partir de données de Statistique Canada reprise par le Bureau de la statistique du Québec. Le répertoire comporte 46 descriptions de tâches spécifiques aux organismes sans but lucratif, la description des compétences et habiletés requises, la corrélation entre ces tâches-activités et les fonctions qu'on retrouve habituellement sur le marché du travail. Dans la section sur les compétences (observables et mesurables), on retrouve, par exemple, la communication et ses composantes. On y retrouve également des modèles de fiche. Les participants apprennent notamment comment transposer ces compétences acquises dans un milieu bénévole à un milieu de travail.

2.4.6. Entrevues

Il importe en terminant de mettre en évidence qu'au-delà de l'utilisation des outils de reconnaissance des compétences, une pratique apparaît incontournable dans le travail des intervenants, soit l'entrevue avec la personne. Qui plus est, il ressort assez clairement de nos données que la grande majorité des intervenants y fait référence de manière implicite. Certes, l'entrevue peut être réalisée à l'aide d'un guide (sujets à traiter ou questions à poser) et de là, être plus ou moins directive. Néanmoins, c'est davantage la pratique en tant que telle qui nous interpelle dans la mesure où la relation qu'elle suppose entre l'intervenant et la personne en démarche d'insertion est en quelque sorte garante d'un processus individuel de reconnaissance. Dans le cas des démarches de groupe, les relations entre l'intervenant, le groupe et les participants nous semblent jouer un rôle similaire.

Avant d'en venir à la comparaison des différents outils et de leurs modes d'utilisation, nous devons encore nous attarder quelque peu sur les activités des organismes en matière de reconnaissance des compétences. Tel que nous l'avons précisé auparavant, la reconnaissance des compétences s'entend de plusieurs manières et de ce fait, peut comprendre plus d'une étape, que nous avons qualifiée comme autant de moments d'un *parcours*. Les activités proposées par les organismes visités en cours de recherche ne se situent pas toutes sur le même plan à cet égard. Les développements qui suivent tracent le portrait des activités des organismes en fonction des étapes de la reconnaissance telles que nous les avons déjà définies.

2.5. Les activités

Concernant les activités liées à la reconnaissance des compétences, les intervenants font état d'une diversité allant de la démarche de courte durée (quelques heures) à une démarche beaucoup plus longue (plusieurs semaines) et d'activités individuelles ou de groupe.

Parmi les activités de courte durée, les groupes réfèrent par exemple à la préparation d'un curriculum vitae par compétences (mais il faut préciser que la démarche peut parfois demander plusieurs heures de travail), à une entrevue avec la personne, à un bref atelier de formation (ateliers de connaissance de soi) ou à un bilan global de la personne. Cette dernière opération est généralement réalisée au moment où débute l'intervention auprès des participants. Les tests psychométriques ou l'utilisation de questionnaires (pris isolément) entrent également dans cette catégorie. Dans certains cas, un bilan de compétences peut également être une activité de courte durée.

En fait, les activités de plus longue durée, bien que cette notion varie grandement (16 heures de formation pour *Question de compétences*, 24 heures réparties sur plusieurs semaines pour *Nos compétences fortes* et jusqu'à plusieurs semaines pour certains bilans de compétences), renvoient davantage à ce que nous avons qualifié jusqu'ici de démarches, qui englobent plusieurs activités, plusieurs sessions ou l'utilisation de multiples outils. Néanmoins, dans bien des cas, ces démarches peuvent être adaptées et réalisées dans un temps beaucoup plus court.

Par ailleurs, les activités sont parfois réalisées sur une base individuelle. L'intervenant travaille alors avec la personne en tête-à-tête et lui propose certaines activités. À cet

égard, nos interlocuteurs signalait que le lien de confiance qui s'établit entre l'intervenant et le participant est primordial et essentiel. L'intervenant devient la personne-ressource à laquelle le participant adresse ses questions. Bilans de compétences, tests psychométriques et questionnaires, entrevues d'exploration, travail d'introspection (par le participant), évaluations (de stage notamment) et autoévaluation entrent dans cette catégorie.

D'autres fois, les individus sont également appelés à prendre part à des activités de groupe. Pour certaines personnes, il semble que ce dernier type d'exercice est davantage profitable. Elles se sentent ainsi moins isolées, elles ont accès à une rétroaction de la part des membres du groupe. Non seulement elles peuvent parler d'elles-mêmes mais le groupe favorise également la validation des compétences que la personne se reconnaît. Les démarches *Nos compétences fortes* et *Questions de compétences* sont intrinsèquement des activités de groupe. Certains bilans de compétences (entre autres celui du COREE), peuvent également être réalisés en groupe.

Pour certains intervenants, il est également important que la personne garde des traces de ce qu'elle a fait dans le passé. En quelque sorte, la démarche vise alors également à documenter la possession des compétences. C'est dans ce sens que certains intervenants que nous avons rencontrés proposent aux personnes un bilan de compétences (12 groupes des 37) et/ou un portfolio de compétences (5 groupes sur 37). Dans d'autres cas, les intervenants vont faire une petite recherche auprès de l'école, la famille, les amis de la personne qui a des problèmes de santé ou vit avec un handicap afin de colliger les données de ce qu'elle a accompli dans le passé, de manière également à ce qu'elle ne soit pas obligée de refaire le même exercice ultérieurement (c'est le cas notamment pour des personnes vivant avec une déficience intellectuelle, pour qui ce travail de mémoire constitue une difficulté plus grande).

L'intervenant doit donc évaluer, le cas échéant, lesquelles des activités de groupe ou individuelles conviennent à chacun. Dans certains cas toutefois, un seul type d'activités est offert par l'organisme.

Suivant la définition que nous avons mise de l'avant dans la première partie de ce rapport, les intervenants des organismes communautaires ont été interrogés sur les activités que leur organisme réalise en lien avec les quatre étapes de la reconnaissance des compétences. Les résultats sont les suivants.

2.5.1. Information sur la reconnaissance des compétences

Quatorze (14) intervenants parmi les 37 répondants ont affirmé qu'ils ne donnent pas d'information concernant la reconnaissance des acquis et des compétences, qu'elle soit formelle ou non formelle, parce qu'ils n'ont pas une information précise sur la question ou parce qu'ils considèrent que donner cette information ne fait pas partie de leurs fonctions. Dans certains cas, les répondants précisaient ne pas connaître de services de reconnaissance accessibles aux personnes peu scolarisées et, de ce fait, ne pouvaient donner d'information. Si la personne s'intéresse à cette question, l'intervenant la réfère à une commission scolaire ou à une autre institution (sans autre information).

Onze (11) répondants ont affirmé fournir une information générale sur la reconnaissance des acquis et des compétences par les commissions scolaires. Par exemple, si la personne n'a pas son diplôme de secondaire V, on l'informe alors de la possibilité de passer un examen. Lorsqu'il s'agit des activités au sein de l'organisme, l'intervenant diffuse l'information pertinente par le biais de ses services réguliers et en fait une promotion informelle.

Il ressort de l'analyse des réponses à cette question que les intervenants rencontrés associent spontanément la reconnaissance des compétences à la reconnaissance officielle, voire même à la seule reconnaissance offerte par les milieux d'enseignement. C'est pourquoi nous croyons qu'une partie importante des intervenants ne considèrent pas que donner des informations à cet égard relève de leur travail ou qu'ils ne donnent que des informations très générales. Par ailleurs, cela explique probablement que douze répondants qui ont participé à la recherche n'aient pas répondu à cette question.

2.5.2. Identification des compétences génériques

Vingt-quatre (24) répondants sur les 37 ont déclaré faire un travail d'identification de compétences génériques. Un seul a clairement déclaré ne pas en faire. Douze personnes interrogées n'ont pas répondu à cette question. Toutefois, parmi ces douze personnes, nous pouvons déduire avec suffisamment d'assurance, à partir de l'ensemble des données contenues dans leur questionnaire ou leur entrevue (notamment quant aux outils utilisés), que sept d'entre eux font également un travail d'identification des compétences (laissant ainsi seulement cinq personnes pour qui nous ne pouvons inférer de réponse suffisamment certaine).

Ainsi, l'analyse des données recueillies indique clairement que 31 organismes sur 37 travaillent à l'identification des compétences génériques des personnes ayant recours à leurs services. Par ailleurs, 21 des 24 groupes qui ont nommément déclaré faire un travail d'identification des compétences génériques, liaient également cette opération à un travail d'évaluation générale de la personne. Il ressort donc également de nos données que l'étape de l'identification des compétences est étroitement liée à une certaine forme d'évaluation générale au sens où il s'agit pour l'intervenant de déterminer, autant que faire se peut, l'ensemble des caractéristiques d'une personne (expérience travail ou de vie, niveau d'éducation, compétences acquises, intérêts ou talents particuliers, etc.).

Quant à savoir comment l'identification des compétences se fait, trois acteurs principaux ont été identifiés.

L'intervenant. Il rencontre la personne en entrevue et l'interroge à la fois sur les compétences qu'elle croit détenir et sur ses différentes expériences au cours desquelles elle pourrait avoir acquis des compétences génériques (qui ne sont pas toujours identifiées spontanément par la personne elle-même). Il s'informe, lorsque nécessaire, des personnes ou institutions qui ont connu son client. Il observe les compétences que la personne déploie dans les activités qu'il lui demande de réaliser ou auxquelles la personne participe dans un groupe ou en stage. Certains intervenants ont affirmé être constamment en observation de ce que fait la personne pour identifier avec elle ses compétences. Cette observation est réalisée par l'intervenant, mais elle peut être aussi faite par le responsable du stage en entreprise, par exemple.

La personne elle-même. À l'aide d'activités et d'exercices, la personne fait un effort de rétrospection et d'introspection afin de repérer ce qu'elle a fait et appris dans le passé. Parfois elle va utiliser des listes de compétences afin d'identifier celles qu'elle considère posséder (on peut alors parler de revendication de compétences). Le cas échéant, l'intervenant propose à la personne d'identifier le plus grand nombre de compétences qu'elle pense posséder et de se concentrer sur celles qui sont les plus importantes ou les plus fortes. Il s'agit du processus d'autoreconnaissance ou d'autoévaluation.

Le groupe. Celui-ci écoute les propos de la personne sur ses propres compétences (compétences revendiquées) et échange avec elle quant à ses expériences et à la mobilisation de ces compétences dans diverses actions.

Tout comme l'intervenant, le groupe permet de prendre une distance critique face à la revendication des compétences par la personne et, le cas échéant, d'identifier des compétences restées cachées aux yeux de la personne. À la différence de l'intervenant, le groupe est généralement composé de pairs qui sont dans la même situation (en recherche d'emploi en ce qui nous concerne).

Les outils d'identification des compétences génériques

Relativement aux outils permettant l'identification des compétences, voici ceux que nous avons identifiés.

- Le guide d'entrevue (plus ou moins explicite) qui aide l'intervenant à préciser la compétence, à faire ressortir des exemples et permet une corrélation entre la reconnaissance de plusieurs compétences.
- Les tests qui permettent d'identifier et d'évaluer la « possession » des compétences. Dans certains cas, ces tests sont appliqués au début de l'intervention et après la réalisation de certaines activités. On voit ici à quel point identification et évaluation des compétences sont indissociables dans la pratique de plusieurs intervenants. D'ailleurs, les tests sont étroitement liés à l'entrevue qui permet d'en valider les résultats.
- Les portraits personnels permettant aux participants de faire ressortir leur expérience de vie (sous forme de fiches ou autres).
- Le récit ou la présentation des réalisations et des expériences de vie.
- Les listes de compétences, accompagnées généralement d'un référentiel de capacités que la personne doit cocher ou utiliser comme référence pour identifier celles qu'elle pense posséder.
- Les images ou les vidéos qui facilitent la compréhension de ce qu'est une compétence pour les personnes peu à l'aise avec l'écrit (on peut penser aux personnes peu scolarisées).

Les compétences génériques identifiées

Relativement aux compétences identifiées, les intervenants rencontrés font état d'une grande diversité de compétences. Ils parlent également en termes de qualités professionnelles, c'est-à-dire de traits de personnalité utiles en contexte d'emploi, comme par exemple la motivation ou même la condition physique d'une personne.

Il faut aussi remarquer que les compétences avec lesquelles les organismes travaillent sont différentes. Parfois la compétence identifiée a beaucoup de composantes et l'identification se fait alors par ce qui les rassemble. Parfois l'identification est faite en fonction d'une composante d'une compétence. C'est pour cette raison que le nombre de compétences identifiables qu'une personne peut se reconnaître varie beaucoup. En général, les intervenants encouragent les personnes à se reconnaître le maximum de compétences possibles pour après se concentrer sur ses compétences les plus importantes ou les plus fortes.

Dans les cas où la personne n'a pas encore en vue un poste de travail précis, elle est invitée à explorer l'ensemble de ses compétences (tant génériques que spécifiques). Bien entendu, si la personne convoite un poste précis, l'intervenant travaille avec elle à l'identification des compétences en lien avec l'emploi visé.

Dans le cas de la démarche *bilan de compétences* s'inspirant du modèle de Poulin, toutes les compétences de la personne sont visées. En comparaison, le portfolio de compétences permet d'identifier les compétences les plus pertinentes pour un poste de travail spécifique. Par ailleurs, Poulin soutient qu'il est essentiel de partir du besoin de la personne, de « faire du sur mesure ». Ainsi, lorsque la cible d'emploi est clairement identifiée, il considère souhaitable de passer directement à la construction du portfolio ou du profil de compétences en fonction du poste visé.

Relativement à la diversité des compétences génériques, nous avons déjà mis en évidence que la liste pouvait être très longue. Toutefois, certaines sont plus fréquentes ou prennent des appellations différentes d'un organisme à l'autre. En outre, au cours des entrevues, nous avons également demandé aux intervenants d'identifier les compétences sur lesquelles ils travaillent, c'est-à-dire les compétences dont ils favorisent à la fois la reconnaissance et le développement.

Outre les référentiels particuliers à certains outils (déjà identifié précédemment), voici les compétences qui ont été mentionnées par les répondants (certaines sont des appellations différentes d'une même compétence).

- Communication orale
- Motivation
- Relations interpersonnelles
- Ponctualité, assiduité
- Résolution des problèmes
- Initiative
- Créativité
- Capacité à travailler sous pression
- Sens des responsabilités
- Organisation (gestion du temps)
- Compétences linguistiques
- Facilité à entrer en contact avec les autres
- Capacité d'adaptation
- Capacité d'apprendre

- Confiance aux autres (capacité de travailler en équipe)
- Capacité à s'autoévaluer
- Sens de l'organisation
- Confiance en soi, estime de soi
- Sens de l'observation
- Débrouillardise
- Fixation des objectifs
- Détermination
- Capacité de mémorisation
- Tolérance de l'ambiguïté

On se doit également de porter une attention particulière à ce que certains intervenants nomment le niveau de profondeur du processus d'identification des compétences. Parfois, l'identification des compétences est réalisée par l'intervenant dans le cadre d'une entrevue, par un processus d'observation ou par la personne elle-même à l'aide d'un formulaire. Toutefois, cette façon de faire peut être approfondie si la personne se remémore ce qu'elle a fait dans le passé, si elle analyse ce qu'elle a réalisé et si elle arrive à identifier quelles sont les compétences qu'elle a mobilisées pour atteindre ses objectifs ou pour réaliser une action. La personne fait alors un effort de rétrospective, d'introspection. Dans ce cas, l'objectif poursuivi par les intervenants est de faire en sorte que la personne se reconnaisse elle-même des compétences. Si la personne arrive à faire cet exercice et si elle projette ce qu'elle peut faire dans l'avenir avec ses compétences, il est fort probable que le renforcement de l'estime de soi sera plus important et plus durable. Les groupes s'intéressent à ce type de profondeur du processus, notamment parce que la valorisation qui en est issue aide la personne dans toutes ses démarches de recherche d'emploi.

2.5.3. Évaluation

Pour ce qui est de l'évaluation, 26 répondants sur 37 ont affirmé procéder à une telle opération, 4 ne le font pas et 7 n'ont pas répondu à cette question. De plus, six (6) des sept (7) organismes qui n'ont pas répondu explicitement à la question ont recours à une démarche ou un outil de reconnaissance comprenant un moment d'évaluation ou de validation (tel que présenté plus loin). À cet égard, il est également fort probable que certains répondants (notamment les personnes ayant répondu au questionnaire et n'ayant pu, de ce fait, recevoir d'informations complémentaires) ont associé le terme évaluation à la seule évaluation formelle et non à un acte qui donne une valeur à une compétence.

Qui plus est, la moitié des intervenants qui ont affirmé travailler à l'identification des compétences a préféré utiliser un autre terme que celui d'évaluation : validation (7 sur 26) ; autoévaluation (3 sur 26) ; mise en preuve (2 sur 26) ; évaluation qualitative (1 sur 26). Certaines démarches (notamment *Nos compétences fortes* et *Questions de compétences*) se dissocient même de l'évaluation standardisée des compétences génériques, privilégiant l'autoévaluation et la valorisation par le groupe, l'animateur ou l'animatrice ou les employeurs. Dans ces cas, le terme validation semble être plus approprié parce qu'il renvoie moins à une évaluation formelle. Signalons également que l'évaluation ou la validation des compétences par les tests est généralement associée à une entrevue qui permet d'opérer une certaine vérification des résultats.

Les 26 groupes qui ont déclaré faire une évaluation ont identifié différents modes, présentés dans le tableau 8.

TABLEAU 8 : MODES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

| Appellation | Nombre d'organismes utilisant ce mode d'évaluation |
|---|--|
| Évaluation ou validation par le formateur <u>et</u> le groupe | 6 |
| Entrevue(s) et rencontre(s) individuelle(s) | 5 |
| Stage(s) ou suivi(s) en milieu de travail | 5 |
| Test(s) | 5 |
| Autoévaluation | 3 |
| Exercice(s) de validation (par exemple « mise en preuve » dans un portfolio) | 2 |
| Total | 26 |

Les quatre groupes qui ne font pas une évaluation des compétences affirment généralement que cela ne fait pas partie de leur mission. Les intervenants de ces groupes affirment également que l'important réside dans le fait que les personnes se reconnaissent elles-mêmes des compétences. Pour ces groupes, l'évaluation des compétences est une étape qui concerne les employeurs ou les institutions scolaires. Ils déclarent aussi qu'ils n'ont ni les compétences ni les outils pour le faire.

Les groupes qui font l'évaluation des compétences considèrent cette activité comme étant complémentaire. Elle permettrait de mieux connaître les participants. De plus, l'évaluation serait grandement utile pour l'individu puisqu'elle contribuerait à une meilleure connaissance de soi et de ses compétences et, dans certains cas, permettrait de vérifier le renforcement des compétences après la réalisation des activités. Ce dernier cas de figure est souligné par les répondants utilisant le test AFC compétences génériques puisqu'il est prévu (mais non obligatoire) que les participants passent le test deux fois, soit au début et à la fin des activités dans l'organisme.

Avec l'évaluation, on peut également chercher à vérifier le degré de possession ou de maîtrise d'une compétence. Pour cela, on recourt habituellement à un test ou à un questionnaire afin de vérifier, par exemple sur une échelle de 1 à 5, si la personne possède une compétence à un degré supérieur, moyen ou inférieur. Les organismes qui font ces évaluations expliquent à leurs clients que les tests sont une manière de cueillir des informations. On explique qu'avoir un résultat inférieur est tout à fait normal, que cela n'est pas nécessairement négatif. On porte alors beaucoup d'attention à ne pas envoyer un message qui pourrait décourager la personne. Si elle vise un emploi spécifique qui demande certaines compétences et que l'évaluation démontre une faiblesse relative, le travail de l'intervenant sera de préparer et d'aider la personne à faire face à cette situation, notamment en identifiant des pistes de solutions.

Une évaluation peut aussi être réalisée par le biais d'un stage. Dans ce cas de figure, les stagiaires sont évalués régulièrement par un responsable dans l'entreprise qui les accueille. Si des organismes ont élaboré des grilles d'évaluation portant sur les compétences génériques, d'autres portent aussi sur des compétences spécifiques.

Notons, par ailleurs, que l'évaluation peut également se faire en groupe avec la participation d'une intervenante et le concours de tous les membres du groupe. Dans ce cas, l'interaction entre l'intervenant et les différents membres du groupe permet que la compétence revendiquée par une personne soit démontrée et reconnue. Le groupe

assure alors une certaine distance critique qui oblige l'individu à un effort d'introspection et d'expression de son vécu qui puisse apporter la preuve que ladite compétence a effectivement été mobilisée au cours d'expériences passées.

Dans cet esprit, les intervenants ont fait état de deux processus intimement liés à l'identification et l'évaluation des compétences, soit la validation et l'intégration.

Cette validation se fait lorsqu'on demande à la personne de donner des exemples, de faire la preuve qu'elle a une compétence. L'opération peut se faire par une mise en situation ou un exercice de simulation durant laquelle la personne doit démontrer la compétence qu'elle se reconnaît. Elle peut aussi se faire dans le cadre d'une activité précise ou d'un stage en milieu du travail. De plus, une discussion entre l'intervenant et la personne sur la corrélation entre les compétences permettra de clarifier les éventuelles contradictions entre certaines d'entre elles. Dans le cas d'activités de groupe, la validation se fait aussi par une discussion portant sur les compétences que la personne se reconnaît. Finalement, l'observation des actions posées par la personne durant sa démarche au sein de l'organisme permet également une forme de validation.

La notion d'intégration est également connexe à la validation. Il s'agit alors de vérifier si, une fois que la personne se reconnaît des compétences et que ces compétences ont été valorisées collectivement, elle les mobilise ou les intègre dans différentes situations de vie ou de travail (rémunéré ou non) comme la recherche d'emploi. Dès lors, la reconnaissance des compétences génériques participe également à la formulation d'un plan d'action ou d'un projet professionnel ou personnel. Pour les groupes qui font le bilan de compétences ou la démarche *Nos compétences fortes*, l'intégration est quelque chose d'essentiel.

Cette question de l'intégration nous permet d'introduire le thème de la transférabilité des compétences, c'est à dire de l'utilisation des compétences génériques développées dans un contexte donné dans de nouveaux milieux. Auparavant, on croyait que ce transfert était la suite logique du développement d'une compétence. Il semble maintenant qu'on soit plus prudent et qu'on insiste davantage sur le fait que ce transfert exige certaines conditions. Par exemple, il arrive parfois que la personne ne parvienne pas à utiliser ses compétences génériques dans un milieu de travail qui lui est encore étranger ou qui n'offre pas les conditions propices au transfert.

Que l'opération porte le nom d'évaluation, de validation, de valorisation, de mise en preuve, etc., une chose demeure, la grande majorité des organismes ont recours à différents moyens afin de s'assurer de la possession effective des compétences par un participant. Ces moyens sont structurés (un seul répondant ayant fait état d'une évaluation très informelle en entrevue) et permettent d'être assuré de la qualité du travail de reconnaissance des compétences génériques par les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre. Il convient toutefois de souligner que dans tous les cas, l'intervenant joue un rôle déterminant, celui notamment de permettre une prise de distance critique vis à vis la revendication d'une compétence. Dans les démarches de groupe, l'intervenant devra par exemple s'assurer que le groupe puisse également jouer ce rôle, c'est-à-dire que chacun des participants soit en mesure d'apporter sa contribution à cet égard.

2.5.4. Sanction ou reconnaissance

Rappelons que nous considérons généralement cette dernière étape comme étant celle où un statut officiel est accordé aux compétences acquises dans le contexte d'actions de formation formelles, non formelles ou informelles. Cette étape du processus est généralement représentée par l'émission d'un diplôme, d'une attestation ou par l'obtention de crédits ou autres formes de reconnaissance consacrée dans un document ayant à toute fin pratique une teneur légale, c'est-à-dire émise par une institution légalement autorisée à émettre un tel document. Toutefois, la sanction ou la reconnaissance traduite sous forme de document peut également prendre une forme non officielle, nous parlons alors de reconnaissance non formelle. C'est le lot des documents émis, le cas échéant, par les organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre.

Parmi les dix organismes que nous avons consultés qui ne donnent d'attestation ou papier de reconnaissance d'aucune sorte à la personne, plusieurs intervenants ont néanmoins signalé l'importance d'autres formes de reconnaissance, soit la reconnaissance par les membres du groupe, les traces que la personne laisse de ses compétences dans un journal de bord, un portfolio, à l'aide de photographies, dans une vidéo produite pendant l'activité, etc. Cette reconnaissance serait notamment une source de valorisation importante pour la personne. Il s'agirait également d'un « outil » efficace pour la recherche d'emploi dans la mesure où cela permet à la personne de parler de ses compétences, de les mettre en valeur en apportant des éléments de preuve.

Neuf (9) personnes ayant répondu au questionnaire n'ont pas donné d'information sur cette question. Dix-huit (18) organismes sur 37 remettent aux participants un document de reconnaissance non formelle suite à une ou plusieurs activités réalisées. Le tableau 9 présente les différentes appellations de ces documents et les mentions qui y sont inscrites.

TABLEAU 9 : ÉMISSION D'UN DOCUMENT DE SANCTION OU DE RECONNAISSANCE

| Mentions | Types de document | Nombre d'organismes | Indication sur les compétences génériques reconnues |
|---|-----------------------------------|----------------------------|--|
| Participation à une activité de reconnaissance | Attestation maison | 4 | 1 |
| | Diplôme maison | 1 | 0 |
| Participation à une activité de formation | Attestation maison | 2 | 1 |
| | Diplôme maison | 5 | 0 |
| | Certificat | 1 | 0 |
| Sans mention particulière | Lettre et CV | 2 | 1 |
| | Bilan de compétences et portfolio | 2 | 2 |
| | Inconnu | 1 | 0 |

De manière générale, le document atteste de la participation à une activité de reconnaissance (5 sur 18) ou de formation (8 sur 18). Dans certains cas, une lettre de référence est remise aux participants ou l'organisme inscrit la participation à l'activité dans le curriculum vitae. Dans deux cas également, l'intervenant affirmait explicitement que le bilan de compétences et le portfolio constituaient un tel document de reconnaissance non formelle, les résultats des tests psychométriques y étant d'ailleurs inscrits dans un cas. Signalons finalement que seulement 5 organismes précisent sur le document émis les compétences génériques qui ont été reconnues au terme de la démarche.

Par ailleurs, deux (2) organismes émettent des attestations de formation portant le sceau d'une commission scolaire ou d'Emploi-Québec. De plus, dans certaines expériences qui n'ont pas eu de continuité, les attestations étaient signées par le maire d'une ville ou par les employeurs ayant offert un stage en entreprise (deux groupes différents ont fait mention de ce type d'attestation).

Tous ces documents servent principalement à renforcer les démarches entreprises par la personne au sein de l'organisme. Cette reconnaissance est importante puisqu'elle met en lumière les compétences identifiées ou développées et les actions accomplies dans le cadre de la participation aux activités de l'organisme. Il faut bien comprendre que ces attestations constituent souvent le premier document que les personnes peu scolarisées possèdent pour entreprendre une démarche de recherche d'emploi, **la preuve d'un premier succès**. Cette reconnaissance, qui est non formelle, contribue à améliorer l'estime de soi de la personne et elle peut également lui permettre d'aller de l'avant vers la reconnaissance formelle de ses compétences.

D'ailleurs, les intervenants rencontrés au cours de la recherche ont été unanimes à faire état de nombreuses difficultés rencontrées par les personnes peu scolarisées dans leur processus de reconnaissance. Le sentiment d'avoir peu sinon aucune compétence, voire même d'être incompetent à plusieurs égards, le manque d'estime de soi, la mauvaise connaissance de ses capacités, les difficultés d'introspection ou d'expression de ses expériences et, dans plusieurs cas, l'existence de nombreux échecs passés (notamment du point de vue scolaire) sont autant de difficultés que la personne en quête de reconnaissance doit surmonter. Outre la démarche de reconnaissance en elle-même, qui participe directement à ce que les personnes peu scolarisées surmontent ces difficultés, la délivrance d'un document en bout de parcours joue également un rôle non négligeable à cet effet.

De plus, force est de reconnaître que les organismes rencontrent également des difficultés dans leur tentative de venir en aide à ces personnes et ce, bien qu'ils possèdent une expertise certaine et réussissent à aider beaucoup de personnes à identifier et se reconnaître des compétences. Soulignons notamment que nombreux sont les intervenants qui affirment ne pas toujours avoir tout le temps nécessaire pour travailler avec la personne. À cet égard, tant pendant qu'après un processus d'insertion en emploi, l'importance d'un accompagnement soutenu des personnes peu scolarisées n'est plus à démontrer. Néanmoins, faute de ressources financières suffisantes (qui entraînent en conséquence un manque de ressources humaines), les organismes n'arrivent pas toujours à offrir l'accompagnement qu'ils voudraient à leurs clientèles (notamment après l'intervention, une fois la personne en emploi).

Malgré les difficultés pour la personne et celles propres aux organismes communautaires, les processus que ces derniers ont réussi à mettre en place pour aider les personnes à identifier leurs compétences et les faire valoir donnent des résultats positifs. Les personnes augmentent leur estime et connaissance de soi, elles réussissent à développer un sentiment de compétence. Elles se valorisent et connaissent davantage ce qu'elles valent. Ces personnes sont alors capables de parler d'elles-mêmes en termes positifs. Elles sont poussées vers l'action. Elles sont mieux outillées pour s'orienter et transférer leurs apprentissages à différents contextes. Avoir repris confiance en elles aide aussi à régler d'autres problèmes personnels et aide à cibler une démarche ou projet professionnel réaliste. Un projet réaliste mais également positif parce qu'alors elles ne sont plus enclines à voir uniquement leurs limites ou faiblesses. Elles perçoivent leurs forces et leurs faiblesses (et non plus uniquement leurs faiblesses), ce qui établit un certain équilibre dans leurs démarches.

Toutefois, il ressort clairement de ce que nous avons présenté précédemment que toutes les démarches et tous les outils ne sont pas utilisés de la même manière et qu'ils se distinguent sur plusieurs dimensions.

2.6. Comparaison des démarches et outils

La présente recherche se voulait être un inventaire des démarches et outils auxquels les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre ont recours dans leur travail de reconnaissance des compétences génériques des personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées. Comme il a été mis en évidence tout au long de cette seconde partie du rapport, une grande diversité d'outils existe. Des éléments de comparaisons distinguent certains outils des autres. D'autres fois, ils se rapprochent davantage sur certains points. Parmi ces éléments, soulignons le fait que certains servent spécifiquement à la reconnaissance des compétences génériques, qu'ils sont ou non destinés spécifiquement à des personnes peu scolarisées et qu'ils renvoient parfois à une démarche de groupe ou à une démarche individuelle.

2.6.1. Outils dédiés à la reconnaissance des compétences génériques

Tous les outils que nous avons inventoriés jusqu'à présent permettent d'une manière ou d'une autre la reconnaissance des compétences génériques²⁷. Toutefois, si certains outils permettent cette opération entre autres choses, d'autres s'y limitent exclusivement. Trois outils sont à mettre dans cette catégorie, soit *Nos compétences fortes*, *Question de compétences* et AFC compétences génériques. Qu'il s'agisse de l'ensemble des activités des deux premiers (supportés par les différents outils inhérents à ces démarches – comme les fiches de repérage ou la vidéo –) ou de la nature même du test psychométrique du dernier, il y a là autant de moyens dédiés exclusivement à la reconnaissance des compétences génériques. Soulignons toutefois qu'étant donné que nous nous situons dans une perspective d'insertion en emploi, il est fort probable, voire même inévitable, que ce travail soit associé à certaines activités ayant d'autres finalités, qui se présentent comme autant de compléments au processus de recherche d'emploi.

²⁷ Comme nous l'avons déjà souligné, il semble toutefois que l'Inventaire des caractéristiques entrepreneuriales (ICE) n'entre pas réellement dans cette catégorie et ne doit donc pas être considéré comme tel.

Les autres outils inventoriés débordent la stricte reconnaissance des compétences génériques. Signalons notamment l'identification des compétences spécifiques (c'est le cas des bilans de compétences), l'établissement d'un profil d'intérêt ou d'un style social, d'habiletés cognitives (ce que visent certains tests psychométriques), etc. Par ailleurs, dans certains cas, l'outil sert précisément des besoins d'orientation.

De manière générale, il apparaît que le besoin de la personne sera déterminant quant au choix de l'outil. Très simplement, nous pouvons distinguer les personnes peu scolarisées ayant peu d'expérience professionnelle de celles en ayant davantage. Dans le cas des premiers, le recours à un outil se concentrant plutôt sur les compétences génériques semblera plus approprié alors que dans le cas des seconds ce sera davantage l'outil plus général touchant à la fois les compétences génériques et spécifiques. Néanmoins, comme nous l'avons souligné, tous les outils inventoriés permettent de reconnaître des compétences génériques. La différence tient toutefois dans le rapport entretenu avec la lecture et l'écriture, distinguant ainsi les outils plus ou moins accessibles aux personnes peu scolarisées.

2.6.2. Outils dédiés aux personnes peu scolarisées

Nous avons déjà mis en évidence que les dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences des milieux de l'emploi et de l'éducation n'étaient pas véritablement accessibles aux personnes peu scolarisées pour des raisons diverses. Dans le premier cas, parce que la personne n'est pas en emploi, dans le second parce qu'elle n'est pas suffisamment scolarisée, notamment lorsqu'elle éprouve des difficultés particulières avec la lecture et l'écriture. Nous avons précédemment soutenu que les services de reconnaissance des compétences génériques à l'intention de ces personnes se trouvaient plutôt dans les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre. Néanmoins, tous les outils utilisés à cette fin ne sont pas conçus spécifiquement pour les personnes peu scolarisées. Certains le sont, d'autres peuvent l'être lorsqu'un soutien est offert à la personne, d'autres, finalement, soulèvent quelques questions à cet égard.

D'emblée, deux outils se distinguent du lot. En effet, les démarches *Nos compétences fortes* et *Question de compétences* sont deux outils qui, sans aucun doute, permettent de reconnaître des compétences génériques à des personnes peu scolarisées. Qui plus est, ce sont deux outils dédiés spécifiquement à ces clientèles. Les activités proposées par ces démarches reposant beaucoup sur des outils visuels, les personnes ayant une relation difficile avec l'écrit peuvent plus facilement y prendre part. D'ailleurs, *Nos compétences fortes* est le résultat d'une adaptation de *Question de compétences* dont l'un des objectifs était justement d'en rendre l'utilisation plus accessible à ces personnes. L'utilisation de vidéo, d'affichettes, le recours limité à des activités écrites, l'absence de questionnaires, le type d'animation des ateliers, etc., sont autant de caractéristiques pour faciliter la participation des personnes peu scolarisées, peu à l'aise avec l'écrit.

Relativement aux bilans de compétences, l'exercice exige de la personne qu'elle soit relativement plus à l'aise avec l'écrit (lecture et écriture), notamment par la présence plus importante de questionnaires. Toutefois, certaines autres considérations doivent être prises en compte. Par exemple, par l'entrevue ou les activités de groupe, l'intervenant peu aider une personne à surmonter ses difficultés, il lui donnera les cas échéant des explications sur un concept, un énoncé ou une question, l'accompagnera

dans certaines activités nécessitant de la rédaction, etc. La réalisation d'un portfolio dans le cadre d'un bilan des compétences, participant notamment à la mise en preuve des compétences, est un bon exemple de la possibilité de recourir à d'autres moyens que l'écrit pour reconnaître des compétences génériques.

Le cas des tests psychométriques, utilisés dans le cadre d'un bilan de compétences ou indépendamment, pose quelques questions. Certes, le même commentaire vaut à l'effet que l'intervenant travaillant avec une personne peu scolarisée constitue une ressource précieuse pour faciliter l'utilisation d'un tel outil. Néanmoins, l'étendue des questionnaires suppose que la personne ait une certaine facilité de lecture et de compréhension de texte. Le test AFC compétences génériques comporte 200 questions, le RIASEC regroupe 90 énoncés, le BGTA repose sur 12 sous-tests et le GROUPE, pour sa part, contient 380 propositions. Pour rendre accessibles ces outils à des personnes peu scolarisées, l'intervenant doit donc s'assurer d'apporter un support très important au candidat. Ce constat laisse donc ouverte la question de savoir s'il est réellement possible qu'une personne peu scolarisée puisse facilement « passer » au travers d'un tel exercice. De plus, pour des personnes entretenant une relation difficile avec l'école et ses modes d'évaluation, la passation d'un test peut également représenter une difficulté qu'il convient de ne pas négliger. Voilà pourquoi les intervenants ont été nombreux à mettre de l'avant l'idée qu'il est particulièrement important de préciser à la personne que le test ne vise pas à mesurer l'incompétence, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et donc qu'il n'y pas d'échec qui puisse en découler, seulement une indication quant aux compétences détenues.

Dans tous les cas, les concepts et notions, notamment la définition de chacune des compétences génériques, doivent être explicités de telle manière que tous puissent avoir un langage commun. À cet égard, les inventaires ou listes de compétences sont des outils de référence qui permettent aux participants, une fois l'explication ou la définition donnée, de bien comprendre ce dont il est question et ce qu'il s'agit de reconnaître dans le processus auquel il participe.

2.6.3. Démarche de groupe ou individuelle

Signalons finalement que certaines démarches sont essentiellement individuelles alors que d'autres constituent des approches reposant sur des activités de groupe (auxquelles se mêlent toutefois à l'occasion des exercices individuels).

Pour l'essentiel, les bilans de compétences dont l'entrevue est au cœur et les tests psychométriques constituent des approches individuelles. Dans ces cas, la relation entre l'intervenant et le participant est déterminante, elle participe à la fois de la confiance que la personne aura dans le processus, de sa capacité à exprimer tant ses besoins que ses doutes ou appréhensions. Elle favorise de ce fait l'établissement d'un climat permettant l'identification et l'expression des compétences génériques et, par la suite, leur validation. C'est dans cet esprit que la relation doit permettre à l'intervenant « d'obliger » (en quelque sorte) le participant à une introspection et à démontrer concrètement les preuves des compétences qu'il revendique.

Les démarches *Nos compétences fortes*, *Question de compétences* et certains bilans de compétences reposent sur des approches de groupe. L'importance de la présence et de la participation du groupe est cruciale pour certaines personnes. La reconnaissance des compétences génériques se fait, pour ainsi dire, dans et par la communauté. C'est du

moins l'approche préconisée par *Nos compétences fortes*²⁸. Le groupe permet dès lors un processus collectif qui donne une valeur reconnue par les pairs et qui, pour certains, constitue une façon plus confortable ou plus naturelle d'apprendre, voire même d'y attacher une réelle valeur. Notons aussi que la reconnaissance des compétences génériques dans un processus collectif donne selon nous les mêmes résultats qu'un test psychométrique ou une autre démarche individuelle.

2.7. Conclusion de la deuxième partie

Tout au long de cette deuxième partie du présent rapport, nous avons tenté de faire état du travail des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre relativement à la reconnaissance des compétences génériques.

De manière générale, il est ressorti que ces derniers travaillent activement à la reconnaissance des compétences génériques des personnes en démarche d'insertion en emploi et peu scolarisées et d'autres personnes exclues du marché du travail, sans toujours s'en rendre compte. Ce travail consiste principalement à aider ces personnes à identifier et faire valoir leurs compétences, à valider et à évaluer leurs compétences génériques. Il s'agit aussi de procéder à une reconnaissance non formelle des compétences, parfois par une attestation des compétences acquises par ces personnes.

Même si les intervenants sont conscients que ce travail n'offre pas aux personnes une reconnaissance officielle de leurs compétences, le processus que les personnes vivent par l'identification de leurs compétences et par le fait de se les reconnaître apporte selon eux de nombreux bénéfices positifs, notamment et surtout en termes d'insertion au travail. Il ressort à cet égard que les personnes ayant vécu un tel processus sont davantage en mesure de connaître et de parler de leurs compétences génériques. Le travail des organismes communautaires peut et doit effectivement être identifié comme un travail de reconnaissance non formelle des compétences. Néanmoins, certains organismes sont désireux d'obtenir plus de reconnaissance relativement à ce processus et ont mis en place des attestations de compétences et de formations avec un certain degré de reconnaissance officielle par la participation des institutions ou des employeurs dans l'émission des attestations.

Les outils et les démarches des organismes sont variés. Cela ne remet toutefois en aucun cas leur valeur. Certes, il s'agit d'un travail diversifié et non planifié de façon centralisée, mais un travail qui rend tout de même compte de sa qualité par les effets concrets produits sur les personnes. Certains outils et démarches de reconnaissance des acquis et des compétences des milieux de l'éducation et de l'emploi ne sont pas adaptés à la réalité de certaines clientèles. On pense notamment aux personnes éloignées du marché du travail, peu scolarisées, parfois handicapées, âgées ou nouvellement arrivées au Québec, etc. Au contraire, le travail des organismes communautaires rejoint particulièrement bien ces clientèles réputées défavorisées sur le plan de l'emploi.

Bien qu'il ne s'agisse en aucun cas de mettre en opposition certains outils par rapport à d'autres, ni à favoriser certains au détriment des autres, il convient de souligner que trois outils généraux répondent de manière particulière aux besoins de reconnaissance des

²⁸ Soulignons toutefois que *Nos compétences fortes* prévoit également des activités individuelles.

personnes peu scolarisées en démarche d'insertion. Ces outils sont le bilan de compétences, *Nos compétences fortes* et *Questions de compétences*. Ce sont d'ailleurs les outils qui ont été le plus souvent nommés par les intervenants rencontrés en cours de recherche. Ces outils rejoignent de manière générale des clientèles différentes, soit les personnes ayant des besoins plus large de reconnaissance des compétences (touchant à la fois aux compétences génériques et spécifiques), les personnes peu à l'aise avec l'écrit et les femmes peu scolarisées et ayant peu d'expérience sur le marché du travail. Qui plus est, ce sont également des outils dont plusieurs se sont inspirés pour concevoir des outils dédiés plus spécifiquement à d'autres clientèles.

3. TROISIÈME PARTIE : RECHERCHE AUPRÈS DES EMPLOYEURS

Le mandat relié à cette troisième partie de la recherche consistait principalement à explorer l'intérêt pour les employeurs à connaître les compétences génériques des chercheurs d'emplois peu scolarisés et éloignés du marché du travail.

Afin de bien saisir dans quel contexte s'est déroulée la collecte des données, nous présentons dans un premier temps le mode de recrutement des entreprises qui ont pris part à la recherche. Après quoi, nous dresserons un portrait des entreprises qui ont été sondées et par la suite nous procéderons à un compte rendu de nos entretiens.

3.1. Méthodologie

La recherche auprès des employeurs nous a permis de rejoindre 10 entreprises. Pour ce faire, nous avons utilisé diverses sources de référence, notamment par le biais d'organismes œuvrant en employabilité et en formation et par des recherches sur Internet. La période de recherche s'est déroulée sur deux mois, soit mai et juin 2007.

Les employeurs susceptibles de participer à la recherche ont été contactés au moyen d'une lettre d'invitation à laquelle un questionnaire était joint (suivi d'une relance par la suite). L'invitation s'adressait aux personnes responsables de l'embauche au sein de l'entreprise. Le questionnaire était spécifiquement décrit comme une base de discussion pour une éventuelle entrevue (de type semi-dirigée). Nous avons jugé bon de transmettre le canevas d'entrevue afin que tous soient en mesure de bien comprendre l'objet de la recherche et puissent se préparer.

Les thèmes abordés étaient les suivants.

- L'intérêt relatif aux compétences génériques dans l'entreprise.
- La possibilité d'embaucher un candidat en tenant compte uniquement de ses compétences génériques.
- La possibilité de collaboration entre l'entreprise et les organismes communautaires œuvrant en employabilité.
- L'importance accordée à une attestation non formelle ou formelle certifiant les compétences génériques d'un futur candidat.
- Les recommandations destinées aux organismes communautaires œuvrant en employabilité et aux gouvernements.

Nous avons également joint au questionnaire une définition de la notion de compétences génériques afin d'établir dès le départ une compréhension commune des termes et des notions utilisées dans le cadre de la recherche. Nous y avons également ajouté la définition d'une compétence spécifique, pour que les représentants des organisations soient en mesure de distinguer clairement les deux éléments.

3.2. Portrait des entreprises

La recherche auprès des employeurs a été menée avec le souci de rejoindre une diversité d'entreprises. L'objectif était de visiter des entreprises de tailles et de secteurs différents. Rappelons toutefois qu'il ne s'agissait que d'une exploration. La caractéristique principale recherchée était que ces entreprises embauchent des personnes peu scolarisées (ou offrent des emplois non spécialisés accessibles à ces personnes). Dans l'ensemble, nous avons atteint nos objectifs. Toutefois, nous avons eu de la difficulté à rejoindre les petites entreprises.

Voici une description succincte des entreprises ayant participé à la recherche.

1. Usine d'emballage de 200 employés. Parmi ces travailleurs, 50 personnes travaillant à temps plein sont malentendantes ; 150 personnes (handicapées ou non) travaillent sur appel, parmi lesquels certaines sont au sein de l'entreprise depuis une dizaine d'années. De plus, cette entreprise est non subventionnée et très concurrentielle sur le marché, aux dires du directeur général rencontré.

2. Entreprise internationale de services téléphoniques d'information (centre d'appels) de 121 employés. Offre des services à la clientèle pour le compte de compagnies de secteurs diversifiés : alimentation, informatique, fournitures de bureau. La personne aux ressources humaines soulignait que le bilinguisme ainsi que le secondaire V y sont exigés pour certaines divisions au sein de l'entreprise (dans des secteurs de services spécialisés).

3. Restaurant et taverne de 100 employés dont 80 d'entre eux travaillent à temps partiel. L'entreprise fait face à un important roulement de personnel pour les employés qui n'ont pas une charge pleine de travail.

4. Entreprise de production de bottes : une usine située à Montréal embauche 200 employés de 33 origines ethniques différentes et une seconde en région embauche 200 autres employés.

5. Entreprise d'insertion au travail pour les personnes ayant des problèmes de santé mentale. L'entreprise possède deux volets : une usine de production à Montréal et un service d'entretien ménager commercial desservant la région de Montréal et de la Montérégie. L'entreprise est subventionnée. L'usine de production emploie exclusivement 50 personnes handicapées et le volet d'entretien emploie 150 personnes dont 60% est composé de personnes handicapées et 40% de personnes non handicapées. Les employés non handicapés sont, entre autres, responsables d'équipe.

6. Usine d'assemblage et de finition pour diverses autres compagnies. Les employés de la production sont sur appel ; leur nombre peut varier de 20 à 100 par semaine selon le nombre de contrats. Les employés embauchés sur une base permanente se composent du personnel de bureau, des opérateurs de machinerie et des caristes pour l'expédition. Composé d'une forte proportion de travailleurs d'origines ethniques variées, l'entreprise est surnommée par ses dirigeants comme étant une « Société des Nations ».

7. Entreprise d'économie sociale en entretien ménager et aide domestique de 50 employées. Les employées sont des femmes et la plupart issues de minorités visibles ; 5 personnes relèvent du secteur de l'administration. La clientèle se compose surtout de

personnes âgées. Étant donné que la clientèle desservie provient de différents horizons, les employées doivent être à même de se « débrouiller » en anglais.

8. Entreprise en ingénierie offrant aux papetières un service de compétences intégrées en matière de conception, de fabrication et d'installation de systèmes d'aération, de récupération d'énergie et ventilation des bâtisses. Cette entreprise possède une usine de 20 employés à Cowansville.

9. Usine de rechapage de pneus de 24 employés. Cette entreprise se caractérise par une diversité de tâches dans le travail à accomplir, contrairement à d'autres milieux où les employés sont appelés à effectuer des opérations de manière répétitive.

10. Entreprise du secteur alimentaire de 85 employés dont 55 travaillent en production à l'usine. Cette entreprise mise surtout sur l'expérience de ses futurs employés. Dans cette entreprise, on retrouve un département du « développement humain ».

Autres particularités de ce portrait des entreprises

La moitié des entreprises ont un conseiller en ressources humaines. Pour 4 autres entreprises, ce sont les directeurs généraux, directeur/gérant ou gérant qui assument cette responsabilité. Finalement, dans une entreprise, ce sont les responsables de chaque secteur qui embauchent le personnel selon leurs besoins. Dans tous les cas, ce sont les personnes responsables de l'embauche qui ont été interrogées.

Relativement aux exigences des employeurs pour les emplois non spécialisés, il importe de souligner que 7 entreprises sur 10 n'exigent pas de diplôme d'études secondaires et que 3 n'ont une telle exigence que pour certains postes.

Soulignons que huit (8) de ces entreprises ont déjà eu ou ont actuellement des liens avec des organismes communautaires. L'une d'elles fait affaire autant avec une agence de placement qu'avec un organisme communautaire œuvrant en employabilité pour le recrutement de personnel. Deux (2) entreprises n'ont jamais eu de lien avec les organismes communautaires œuvrant en employabilité et ne les connaissent pas. L'entreprise en ingénierie collabore avec l'école de soudure de Granby et y recrute de futurs employés pour son usine.

Mentionnons par ailleurs que quatre (4) des entreprises possèdent des critères préalables et essentiels et qui se doivent d'être présents autant chez les employés actuels que les éventuels membres des équipes de travail.

Deux (2) entreprises de production, qui embauchent des personnes d'origines ethniques diverses, exigent de leurs futurs employés un « comportement culturel » adapté aux exigences de travail. Dans l'entreprise qui compte 33 ethnies différentes, la préoccupation majeure est avant tout de savoir si le futur candidat peut et veut respecter les règles en vigueur. L'expérience a démontré que faute de cette adhésion claire, les candidats ne demeurent pas en emploi, voire même ne se présentent pas le lendemain de l'entrevue. Le directeur gérant nous a énuméré des exemples de comportements culturels qui peuvent être des raisons de refus ou de renvoi : refus de passer l'entrevue sans la présence de son conjoint, refus de travailler en équipe avec des femmes, perception que certaines tâches associées à l'emploi sont dégradantes, etc. Par contre, certains problèmes mineurs reliés aux coutumes culturelles se règlent lors des réunions d'équipe. Outre l'exigence du « comportement culturel », ces interlocuteurs

mentionnaient que les travailleurs devaient principalement vouloir travailler et apprendre. À l'usine de sous-traitance d'assemblage, la responsable aux ressources humaines signalait notamment qu'il y avait de réelles possibilités d'avancement pour tous les employés, étant donné que la formation est donnée sur place, tout en ajoutant « pour qui veut » !

Deux (2) autres entreprises ont des objectifs particuliers au moment de l'embauche de leur personnel. Une première entreprise, une plate-forme de travail pour les personnes sourdes (terme utilisé avec respect par le directeur général), réserve les postes de travail à temps plein à 50 personnes ayant ce handicap. Un soutien personnalisé est offert à ces employés pour l'amélioration de leur rendement. Les autres 150 employés de cette entreprise qui sont sur appel doivent répondre aux exigences d'efficacité et assurent ainsi la rentabilité de l'entreprise.

La deuxième entreprise d'insertion en emploi pour personnes handicapées (santé mentale) réserve les 50 postes à temps plein à l'usine de production aux personnes handicapées. La responsable interrogée a mentionné qu'un suivi particulier est fait pour susciter, encourager et développer le rendement de cette catégorie d'employés et que des moyens sont mis en place pour suppléer à l'absence de certaines capacités.

Le tableau 10 présente une synthèse des caractéristiques de ces dix entreprises.

TABLEAU 10 : PORTRAIT SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DES ENTREPRISES

| Activité | Nombre D'employés | Exigence sec v | Présence d'un Département ressources humaines | Liens avec les organismes communautaires en employabilité |
|--|---------------------------------|-------------------------|---|---|
| Usine d'emballage | 200 | non | non | Oui, par le passé |
| Services téléphoniques | 121 | Pour certains postes | oui | Oui, par le passé |
| Restaurant - taverne | 100 | Pour certains postes | non | Oui, par le passé |
| Production de bottes | 500 | non | non | Oui, par le passé |
| Entretien ménager et usine de production | 150 50 | non | oui | Oui et une agence |
| Sous-traitance d'assemblage et de finition | 20 à 100 selon période | non | Oui (récent) | non |
| Entretien ménager et aide domestique | 50 | non | oui | oui |
| Ingénierie et usine | 30 en ingénierie 20 en usine | Les soudeurs de l'usine | non | non |
| Usine de Rechapage de pneus | 24 | non | non | Oui, par le passé |
| Entreprise alimentaire | 85 dont 55 en production | non | Oui | Oui par le passé |

3.3. Niveau de scolarité demandé

Si, par le passé, les candidats à un poste non spécialisé ou semi spécialisé devaient avoir complété leurs études secondaires, il ressort des données recueillies que 9 entreprises n'exigent plus ce niveau de scolarité pour ce type d'emploi. Seulement une (1) des dix (10) entreprises exige de ses futurs employés le diplôme d'études secondaires ou qu'ils soient en voie de l'obtenir. La personne aux ressources humaines nous mentionnait toutefois qu'elle « pourrait » tenir compte éventuellement de la personnalité, de la facilité à entrer en relation avec les gens, et de la débrouillardise d'un futur candidat (et accepterait peut-être alors de passer l'exigence du diplôme).

Un gérant d'usine indiquait que la possession du diplôme d'études secondaires prouve deux choses : « que la personne veut apprendre et veut finir son secondaire V ». « Amenez-moi un candidat avec le même désir d'apprendre et de terminer son travail et je lui montre moi-même le travail sur place ! ». Cette perception est partagée par quelques gérants d'usine, lorsqu'ils parlent des exigences liées aux postes peu spécialisés

La maîtrise, à divers niveaux, de la langue anglaise est toutefois exigée dans certains milieux, notamment afin d'être en mesure de transiger avec la clientèle ou bien pour s'assurer de bien comprendre certains documents techniques.

3.4. Niveau de connaissance et intérêt pour les compétences génériques

D'emblée, soulignons que nous avons observé que la majorité des personnes rencontrées possèdent une idée très partielle de la notion de compétences génériques, le terme est même très souvent inconnu. En fait, nos interlocuteurs ont plus souvent utilisé le terme capacité que celui de compétences génériques. Ils ont fait référence aux exigences liées au travail et ont énuméré en vrac et sur le même pied d'égalité les compétences techniques nécessaires, l'expérience de travail dans le domaine, une bonne force physique, la capacité d'adaptation culturelle pour les travailleurs d'origines ethniques différentes et, à travers cette énumération, des comportements relatifs aux compétences génériques. Malgré ces confusions apparentes, nous pouvons toutefois affirmer que les personnes rencontrées reconnaissent l'importance des compétences génériques dans leur entreprise, sans identifier avec précision pour autant la nature de ces compétences.

À souligner toutefois qu'au sein de 2 entreprises, la notion de compétences génériques n'est pas complètement inconnue. Dans un cas, ceci s'explique notamment par le fait que 16 employés ont participé à la démarche *Nos compétences fortes*. Cet exercice a permis d'identifier des éléments importants dans l'éventualité où certaines personnes se verraient attribuer le rôle de chef d'équipe. D'autre part, le responsable actuel aux ressources humaines d'une entreprise de services avait en main la liste des 13 compétences génériques de *Nos compétences fortes*. Cette liste provenait d'une ancienne employée qui jugeait bon de l'utiliser lors des sessions de formation. Le dirigeant actuel y fait référence lors des entrevues de sélection des candidats.

Nous avons également remarqué que les responsables des ressources humaines (5) ont semblé davantage sensibilisés à la notion de compétence générique que les

directeurs ou gérants rencontrés (5). Nous expliquons cette situation en partie par la nature de leur travail, à l'importance qu'ils accordent à l'analyse des situations de travail. Pour une entreprise qui ne possède pas de service de ressources humaines, c'est au directeur ou au gérant que revient la gestion de tous les aspects reliés aux employés actuels et futurs de l'organisation, ce qui laisse fort probablement moins de temps pour faire une distinction fine des types de compétences.

Les entrevues nous ont également permis d'identifier certaines compétences génériques qui sont souhaitables et ce, peu importe le secteur d'activités de l'entreprise. Il s'agit du sens des responsabilités, de la facilité à entrer en relation avec les gens, de la débrouillardise, de la facilité d'adaptation et de l'autonomie. Pour les entreprises vouées à la production de biens s'ajoutent à la liste précédente les compétences suivantes : esprit d'équipe, capacité à faire des tâches répétitives et minutie. Pour les entreprises du secteur des services, on accorde également de l'importance au sens de l'organisation et, finalement, pour le secteur restauration s'ajoute la facilité à travailler sous pression.

Il ressort des entrevues réalisées que les 10 entreprises n'ont pas encore identifié clairement et de manière précise les compétences génériques nécessaires pour les employés actuels ou futurs. Il semble que les dirigeants n'ont pas établi de liens directs entre les compétences génériques reliées à certaines tâches et la maîtrise de celles-ci par les candidats éventuels ou les membres du personnel déjà en place.

Il est également important de noter que différents moyens sont néanmoins utilisés lorsqu'il s'agit de déceler les capacités des candidats. Mentionnons, entre autres, l'entrevue, les stages d'observation et la période de probation. D'autre part, la personne aux ressources humaines d'une entreprise de service à la clientèle a mentionné qu'elle évalue la capacité d'entrer en relation avec les gens lorsqu'elle procède à la convocation en entrevue des candidats. Elle estime qu'il s'agit là d'une occasion intéressante pour observer comment le postulant est en mesure d'établir des liens avec son interlocuteur.

3.5. Les compétences génériques : un facteur d'embauche ?

Compte tenu de ce qui précède et en lien avec les critères d'embauche, la question suivante a été posée aux différents employeurs : « *êtes-vous prêt à embaucher un nouveau candidat en tenant compte exclusivement de ses compétences génériques ?* ».

Trois (3) d'entre eux répondent par un non catégorique, compte tenu des caractéristiques de leur entreprise. Pour le directeur général de l'entreprise qui embauche des personnes handicapées auditives, le critère du handicap est « absolu ». Dans l'entreprise internationale, les critères d'embauche établis exigent le secondaire V et le bilinguisme. Les candidats doivent par la suite se soumettre aux trois entrevues élaborées par le département de marketing. À l'entreprise de production alimentaire, la responsable du développement humain mise avant tout sur l'expérience acquise (exprimée en termes de compétences spécifiques) comme premier critère d'embauche des futurs candidats.

Pour cinq (5) autres employeurs, la réponse est plus nuancée. Selon eux, des éléments importants doivent être retenus. La validité des compétences génériques dont peut se prévaloir un futur candidat est relevé chez plusieurs employeurs et la nécessité de vérifier sur place, en entreprise, les compétences du candidat est soulevée. Les

personnes interrogées veulent que les compétences génériques dont peut se prévaloir le futur candidat soient ou aient été vérifiées et prouvées. Elles ne miseraient pas sur la seule revendication par les candidats de leurs compétences génériques comme critère d'acceptation.

On se retrouve donc ici très près d'une des exigences des démarches des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre, à savoir que le participant qui déclare posséder telle ou telle compétence générique se doit de le démontrer à travers des faits, des actions et des événements vérifiables.

Par ailleurs, deux (2) employeurs accordent une importance première aux compétences génériques. Le responsable aux ressources humaines de l'entreprise en entretien ménager et aide domestique vérifie les compétences génériques des candidates lors de l'entrevue. Néanmoins, l'exigence de base est de « savoir faire du ménage ». La vérification des compétences génériques s'avère toutefois essentielle pour s'assurer de la qualité du travail et des relations avec leur clientèle qui se compose de personnes âgées. La responsable aux ressources humaines de l'entreprise d'insertion pour des personnes handicapées (santé mentale) spécifie, pour sa part, que ce sont les organismes de services spécialisés de main-d'œuvre qui identifient les compétences et le profil des personnes dont elle a besoin suite à la demande déposée à Emploi Québec.

Bien qu'ils n'en fassent généralement pas le premier critère d'embauche, la grande majorité (9 sur 10) des employeurs rencontrés sont sensibles à la question et, d'une manière ou d'une autre, prennent en compte les compétences génériques des candidats au moment de l'embauche ou lors de leur insertion en emploi.

Toutefois, aucun des dix (10) employeurs rencontrés ne connaît le travail réalisé par les organismes œuvrant en employabilité relativement à la reconnaissance des compétences génériques. Et ce, même si huit (8) de ces employeurs disent avoir ou déjà avoir eu des liens avec ces organismes.

Relativement au travail des organismes communautaires, les employeurs affirment généralement qu'il est impératif pour les intervenants de bien connaître les exigences, les particularités et les pré-requis des milieux de travail. D'ailleurs, ils affirment généralement que cette connaissance de l'entreprise sous ses différents aspects serait tout aussi importante et nécessaire pour l'organisme communautaire que pour le futur candidat.

L'importance des stages pour les futurs candidats a également été soulevée par deux (2) employeurs. Selon eux, plusieurs entreprises sont ouvertes à cette possibilité. Le stage serait bénéfique autant pour le candidat que pour l'entreprise. De cette manière, le candidat constate sur place les exigences de l'entreprise, les particularités du travail, se familiarise avec l'environnement et est accompagné par un autre travailleur. Pour l'entreprise, ce stage pourrait devenir une possibilité d'observation d'un futur employé. Pour les groupes qui offrent de la formation, le stage devrait même être, de l'avis de ces employeurs, une nécessité incontournable : « Autre chose à l'école, autre chose au travail ».

Les employeurs suggèrent également que les groupes communautaires aident les futurs candidats à mieux se connaître et à reconnaître leurs compétences génériques, qu'ils les initient aux rudiments d'une bonne présentation et leur suggèrent des moyens pour

exposer clairement leurs compétences génériques lors d'une entrevue de sélection. Dans cet esprit, trois (3) employeurs ont également souligné qu'une meilleure connaissance des exigences des entreprises en matière des compétences génériques favoriserait les chances de réussite du candidat dans sa recherche d'emploi.

La responsable des ressources humaines d'une entreprise de services soulignait la nécessité d'une meilleure circulation d'information entre le candidat, le groupe communautaire et l'entreprise. Cette circulation d'information éviterait une perte de temps aux personnes responsables des ressources humaines de même et qu'aux candidats.

Finalement, la responsable aux ressources humaines de l'entreprise d'insertion au travail pour les personnes handicapées (santé mentale) recommande une prolongation du temps d'accompagnement et de suivi de la part des conseillers des groupes communautaires. Le suivi actuel est de qualité et le taux de satisfaction est, selon elle, de « 130% ». Mais elle souligne que le soutien est essentiel tout au long des démarches d'intégration et même après, une fois que les personnes ont intégré l'emploi.

3.6. Reconnaissance d'une attestation émise par les groupes communautaires

La plupart des employeurs rencontrés sont ouverts à une collaboration avec les organismes communautaires eu égard à la reconnaissance des compétences génériques. Signalons qu'en raison de la pénurie actuelle de main-d'œuvre, les employeurs semblent être très réceptifs à toute référence de candidats potentiels. En tenant compte de ce qui précède, nous avançons une possibilité de collaboration future en nous basant sur les réponses à cette question : *reconnaissez-vous une attestation fournie par un groupe communautaire à un candidat postulant pour un emploi chez vous ?*

Des dix (10) employeurs rencontrés, sept (7) ont eu des réponses que nous pourrions qualifier « à tendance positive » : réponses complétées évidemment par certaines précisions, conditions et exigences.

Ainsi, pour deux (2) responsables des ressources humaines, une éventuelle attestation est perçue comme une assurance de plus. Malgré une connaissance partielle du travail réalisé dans les organismes communautaires, les répondants partent avec un préjugé favorable en présumant de la qualité du travail. Il est toutefois mentionné qu'il est impératif que cette attestation soit « sérieuse » et puisse faire gagner du temps et, dans un cas, que la qualité du travail des organismes soit supérieure à celui des agences privées. Cette dernière personne se disait d'ailleurs disposée à rencontrer éventuellement un groupe communautaire pour l'informer des exigences de son entreprise. D'ailleurs, cette condition de bien connaître les exigences de l'entreprise est reprise par plusieurs employeurs.

L'idée d'une attestation est perçue comme un moyen de plus pouvant permettre d'identifier le bon candidat mais en aucun cas ne pourrait remplacer les moyens déjà utilisés tel que : les références auprès des employeurs précédents, la vérification lors l'entrevue et la période de probation.

Pour l'entreprise du secteur de la restauration, le gérant « accepterait » une personne qui se présente avec une attestation : « ce serait le meilleur des mondes ! » affirmait-il, bien qu'il émette également des doutes quant à cette possibilité.

Dans le cas de l'entreprise d'insertion au travail pour les personnes handicapées (santé mentale), la responsable aux ressources humaines spécifiait que l'attestation serait, avant tout, un avantage pour le futur employé lui-même, en ce qui a trait à l'estime de soi et bien sûr, une valeur ajoutée lors du recrutement de personnel.

Les employeurs qui ne voient pas l'importance d'une attestation émise par les groupes communautaires sont les mêmes qui n'accordent pas de véritable importance aux compétences génériques. On souligne à cet égard que les critères d'embauche ne sont pas de cet ordre, que les étapes de sélection sont déjà établies. Néanmoins, dans un cas, on précise qu'une telle attestation pourrait aider un candidat à obtenir une entrevue et dans un autre cas, que l'attestation n'aurait de valeur que s'il s'agissait d'un diplôme officiel émis par un professionnel et faisant état des résultats d'un test reconnu.

Toutefois, concernant un document officiel attestant des compétences génériques d'un futur candidat, neuf (9) des employeurs n'y accorderaient pas plus d'importance qu'à une attestation émise par un organisme communautaire. Les réticences sont liées majoritairement à l'exigence pour le futur candidat de prouver sur place les compétences génériques que lui reconnaîtrait cette attestation.

3.7. Conclusion de la troisième partie

Il ressort de notre exploration auprès des employeurs quelques grands constats. D'abord, presque toutes les entreprises accordent une certaine importance aux compétences génériques et ce, bien que la grande majorité n'utilise pas nommément cette notion. À preuve, tous les employeurs ont signalé une ou plusieurs compétences génériques importantes pour le travail dans leur entreprise. Certes, les positions à cet égard sont nuancées. Certains n'y accordent pas vraiment d'importance au moment de l'embauche, si ce n'est que pour accepter de recevoir un candidat à une entrevue. De plus, la majorité des employeurs s'inquiète de la validité des compétences revendiquées par les candidats et en appelle à une forme de vérification dans l'entreprise.

Néanmoins, il ressort clairement que le fait de détenir certaines compétences génériques et d'être en mesure de le prouver est un atout pour les personnes désireuses d'accéder à un emploi non spécialisé ou semi spécialisé. À cet égard, le fait que beaucoup d'entreprises n'exigent pas de diplôme pour ces emplois et que sévit actuellement une pénurie de main-d'œuvre (ce qui est fort probablement lié), joue également en faveur des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion.

Par ailleurs, relativement au travail réalisé par les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre et bien que les employeurs ne soient pas au courant de ce qui s'y fait en matière de reconnaissance des compétences génériques, le constat est généralement positif dans la mesure où les employeurs se disent intéressés à une collaboration. De plus, il ressort clairement que l'émission d'une attestation de la part des organismes est perçue d'une manière relativement positive par les employeurs qui, faut-il le mentionner, ne voient généralement pas de différence entre une forme officielle ou non officielle de reconnaissance des compétences génériques. De fait, deux critères importent pour les entreprises : la validation de la compétence, notamment au

sein de l'entreprise et, le cas échéant, le caractère « sérieux » de la démarche des organismes en cette matière.

Ainsi, notre recherche auprès des employeurs nous indique que les organismes communautaires ont tout avantage à inciter les adultes à mettre en valeur et intégrer leurs compétences génériques dans leur processus de recherche d'emploi, à les préparer non seulement à en parler mais aussi à être en mesure d'en démontrer la possession effective. Ils doivent, pour ce faire, bien connaître les exigences des entreprises en matière de compétences génériques et ils doivent être en mesure de réaliser un processus de validation qui soit reconnue par les employeurs. Sur ce dernier point, il semble également qu'une collaboration étroite entre les organismes et les employeurs permettrait d'augmenter la reconnaissance de la validation opérée par l'organisme. Par ailleurs, un suivi et un accompagnement prolongé au moment de l'intégration ou au cours d'un stage faciliteraient sans aucun doute cette collaboration et favoriseraient la reconnaissance du travail des organismes par les employeurs.

4. QUATRIÈME PARTIE : CONCLUSION FINALE ET RECOMMANDATIONS

4.1. Conclusion finale

Pour la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO), la lutte contre l'exclusion sociale prend différents visages. La reconnaissance du droit à la formation et au travail des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion en est un. Rappelons que les organismes communautaires œuvrent depuis déjà longtemps à l'intégration socioprofessionnelle de ces personnes, trop souvent laissées en marge du développement économique et social.

Dans une société de plus en plus axée sur le savoir, le risque d'exclusion et de marginalisation de ces personnes s'en trouve accru. Toutefois, force est d'admettre qu'un mouvement s'est dessiné depuis quelques années qui en appelle à une reconnaissance plus grande de la diversité des modes et des lieux de formation. Dans un monde où l'idée d'une formation continue ou de l'éducation tout au long de la vie apparaît comme un incontournable, les dispositifs de reconnaissance des compétences sont apparus comme autant de moyens de prendre en compte cette diversité. En 2002, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* venait consacrer ce principe, en reconnaissant le droit pour tous d'accéder à des services de reconnaissance des acquis et des compétences. Toutefois, dans les faits, les personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail n'ont trouvé que peu de lieux pour exercer ce droit.

Encore une fois, le milieu communautaire a été et demeure l'un de ces lieux où les personnes défavorisées sur le plan de l'emploi peuvent trouver une reconnaissance de leurs apprentissages divers, réalisés notamment au cours de leur expérience de vie. Ainsi, en travaillant à la reconnaissance des compétences génériques de cette clientèle, les organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre ont permis la réinsertion en emploi de milliers de personnes. D'où l'intérêt pour la COCDMO de mieux connaître les pratiques des organismes à cet égard, afin notamment de contribuer à l'amélioration des dispositifs existants et ainsi, faciliter encore davantage le retour en emploi des personnes peu scolarisées et éloignées du marché du travail.

En réalisant l'inventaire des outils utilisés par les organismes communautaires, nous avons conservé cet objectif général en tête. Tout au long du présent rapport, nous avons fait état d'une grande diversité de pratiques et d'outils. Néanmoins, certains constats sont apparus récurrents. Soulignons notamment l'importance de procéder à une identification des compétences génériques, tant pour la valorisation ou l'estime de soi des personnes que pour l'efficacité de leur recherche d'emploi (la capacité de parler de ses compétences par exemple). La validation des compétences est également apparue comme une étape incontournable, amenant par le fait même un certain questionnement quant à la transférabilité de ces compétences dites génériques.

Par ailleurs, un certain intérêt a été observé chez les intervenants rencontrés pour l'étape du processus de reconnaissance que nous avons qualifié en termes de sanctions, plusieurs d'entre eux soutenant que le processus devait « laisser des traces ». Bien que la plupart des organismes n'en soit pas rendus à vouloir émettre des

sanctions officielles, la question nous interpelle assurément dans la mesure où la plupart voudrait également que leur travail soit reconnu le plus largement possible.

L'exploration que nous avons menée auprès de quelques employeurs a également été très éloquente à plusieurs égards. D'abord, au-delà du fait qu'un langage commun doit encore être développé (ces derniers n'utilisant pas l'expression compétences génériques), il apparaît sans aucun doute que les employeurs accordent une importance aux compétences génériques des personnes oeuvrant au sein de leur entreprise, dont celles occupant les emplois non spécialisés. La mise en valeur des compétences génériques trouve donc un écho dans les entreprises offrant de tels emplois, surtout qu'il semble également que dans bien des cas, la possession d'un diplôme ne soit plus exigée pour occuper un poste de cette nature. De plus, les employeurs ont également des exigences en termes de validation des compétences génériques, ce qui en appelle très certainement à une collaboration très étroite entre les organismes et les entreprises. À cet égard, le recours plus fréquent à des stages et à un suivi ou à un accompagnement accru dans les premiers moments de l'insertion, auraient, du point de vue de toutes les parties, des avantages indéniables.

Sans aucun doute, la reconnaissance des compétences génériques des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion contribue pleinement à une insertion socioprofessionnelle facilitée. Les organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre réalisent à cet égard un travail qui facilite en quelque sorte l'adéquation entre l'offre réelle de main-d'œuvre et les besoins des entreprises en matière de travailleurs non spécialisés. Ceci a d'autant plus d'importance dans un contexte marqué par des pénuries de main-d'œuvre.

Néanmoins, des améliorations sont encore possibles qui puissent encore davantage faciliter l'insertion en emploi de cette partie de la population. Tous sont interpellés par la question, dont au premier plan les organismes eux-mêmes et leurs différents partenaires. Les recommandations qui suivent tiennent compte de toutes ces considérations pour proposer des initiatives visant à accroître le meilleur usage possible des outils et pratiques de reconnaissance des compétences génériques.

4.2. Recommandations

Considérant les constats énoncés précédemment, les opinions et commentaires des intervenants recueillis tout au long de la recherche, l'importance qu'il est nécessaire d'accorder à l'insertion en emploi des personnes peu scolarisées et à cet égard, l'utilité des dispositifs de reconnaissance des compétences génériques, la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre émet les trois recommandations suivantes.

Recommandation 1 : Développement d'un cadre de référence

Afin de poursuivre l'amélioration continue des processus de reconnaissance des compétences génériques à l'intention des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion et de susciter une reconnaissance plus grande du travail réalisé à cet égard par les organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre ;

Afin également de favoriser une adéquation entre les besoins de la main-d'œuvre et ceux du marché du travail, le tout avec le souci constant d'assurer la diversité des pratiques tout en établissant une cohérence entre elles ;

Nous recommandons :

- Que, suite à une consultation auprès des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre, un cadre général de référence en matière de reconnaissance des compétences génériques soit développé, de manière à définir des outils communs tout en assurant la diversité des démarches permettant une adaptation aux réalités des différentes clientèles;
- Que ce cadre de référence soit développé sous la forme d'un outil de travail proposant notamment les éléments suivants :
 - un référentiel large des compétences génériques ;
 - des modalités de reconnaissance des outils ;
 - des modalités générales de validation des compétences génériques ;
 - des modalités de sanction des compétences génériques reconnues au terme d'une démarche.
- Qu'en conformité avec le cadre de référence préalablement produit, un outil de reconnaissance des compétences génériques en emploi soit également développé et mis à la disposition des organismes communautaires désireux d'en faire l'usage pour le suivi et l'accompagnement en emploi de leur clientèle.

Recommandation 2 : Reconnaissance formelle des partenaires

Suite au développement de l'outil proposé à la recommandation précédente et dans le but de favoriser la reconnaissance sociale la plus large possible du travail consacré à la reconnaissance des compétences génériques des organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre, nous recommandons :

- Que des travaux soient entrepris afin de faire reconnaître formellement le cadre de référence des pratiques de reconnaissance des compétences génériques par les principaux partenaires du marché du travail, à savoir :
 - Les représentants des employeurs ;
 - Les représentants des travailleurs ;
 - Emploi-Québec ;
 - La Commissions des partenaires du marché du travail ;
 - L'ensemble des organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre ;
 - Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ;
- Que des travaux soient entrepris afin d'identifier des pistes de solutions pour le développement de passerelles avec les dispositifs de reconnaissance des compétences du milieu de l'emploi ;
- Que des travaux soient entrepris afin d'établir une passerelle permettant aux personnes ayant réalisé une démarche de reconnaissance des compétences génériques dans un organisme communautaire et désireuse d'entreprendre une démarche de formation, de se voir reconnaître des crédits dans le cadre des univers de compétences génériques du MELS.

Recommandation 3 : Reconnaissance de l'expertise des organismes

Parce que le présent rapport démontre que les organismes communautaires oeuvrant au développement de la main-d'œuvre ont développé une expertise certaine en matière de reconnaissance des compétences génériques des personnes peu scolarisées en démarche d'insertion, nous recommandons :

- Que les instances gouvernementales concernées reconnaissent formellement cette expertise et accordent aux organismes des moyens financiers suffisants pour la déployer ;
- Qu'Emploi-Québec reconnaisse l'ampleur de la tâche des organismes à cet égard et reconnaisse notamment l'importance de leur travail d'accompagnement des clientèles défavorisées en amont et en aval de l'insertion en emploi.

BIBLIOGRAPHIE

- AFC compétences génériques (non daté), *Formation générale*, cahier de formation.
- Bélisle, Rachel (Sous la direction de) (1995). *Nos compétences fortes*, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, Montréal.
- Bélisle, Rachel et coll. (1998a), *Apprendre à tisser des liens : rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers "Nos compétences fortes"*, Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), Montréal.
- Bélisle, Rachel (1998b), *Reconnaissance de qualités personnelles en milieu de travail. Cahier d'accompagnement de la démarche "Nos compétences fortes"*. Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), Montréal.
- Bélisle, Rachel. (2004). Valoriser les acquis des adultes non diplômés, dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir- ACFAS p. 128-141.
- Bélisle, Rachel (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* [Rapport de recherche] (collaboration D. Touchette. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke.
- Bernèche, Francine et Perron, Bertrand, (2005). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Boltanski, Luc et Chiapello, Ève (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Éditions Gallimard, Paris.
- Chantier de l'économie sociale, Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (2005), *Pour un renforcement du partenariat au service des personnes éloignées ou exclues du marché du travail*, Rapport synthèse.
- Cloutier, Robert et Danielle Gladu. (1993). *La reconnaissance des compétences professionnelles*. Dans Formation-Travail-Travail-Formation. Tome 2. Pratiques de développement et de reconnaissance de compétences. Actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente.
- Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO) (2006), *Mémoire de la COCDMO sur le Rapport quinquennal 2000-2005 concernant la mise en oeuvre de la « Loi favorisant le développement de la main-d'oeuvre (Loi 90) »*, Montréal.

- COFFRE, Relais-femmes et ICEA (1989), *Question de compétences. Un outil au service des femmes*. Montréal.
- Commission des partenaires du marché du travail (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*, Montréal, gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy.
- Dubé, Annette, en collaboration avec Christiane Syms (2004), *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis et des compétences*, Comité technique sur la reconnaissance des acquis et des compétences.
- Le Boterf, Guy (1995), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Leduc, Marc (2006), *Les services de reconnaissance des acquis et des compétences pour la formation générale des adultes, Description sommaire*, Direction de formation générale des adultes, Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport, Québec.
- Livingstone, David W. (2000), *Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Toronto : OISE, University of Toronto.
- Mercure, Daniel et Dubé, Annette (1997). *Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail*, Québec, Les Publications du Québec.
- Michaud, Guylaine, Dionne, Patricia, Beaulieu, Ginette (2007). *Regards croisés entre la théorie et la pratique*, Septembre éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires, Cadre général*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.
- Mintzberg, Henri (1990), *Le Management. Voyage au cœur des organisations*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Peters, Thomas et Waterman, Robert (1988), *Le prix de l'excellence- Les secrets de meilleures entreprises*, Inter Éditions.

- Pineau, G., Liétard, B., Chaput, M. (1997), *Reconnaître les acquis – Démarches d'exploration personnalisée*, (Acte du Séminaire Franco-Québécois sur la Reconnaissance des acquis tenu à Fontevraud les 24,25 et 26 avril 1989), l'Harmattan.
- Poulin, Daniel (2005), *La place du bilan des compétences dans la travail des c.o. en employabilité*, Formation OCCOPPQ, CLE Terrebonne.
- Poulin, Daniel (2006, révisé 2007), *Le bilan de compétences : Approche de groupe, document de travail*, CLE Terrebonne.
- Poulin, Daniel, Drouin Christian (2005), *Bilan de compétences : un outil prometteur en emploi*, Emploi Québec.
- Ricoeur, Paul (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Folio essais – Gallimard.
- Service de Transition en Emploi (2005), *Processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance extrascolaire des compétences professionnelles*.
- Statistique Canada et OCDE (2005), *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris.
- Tondreau, Jacques (1999). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement : synthèse des principaux écrits*, Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal.
- Waterman, Robert (1990), *Les champions du renouveau*, Inter Éditions.

Sites Internet

- AFC compétences génériques : <http://www.compétencesgeneriques.com>
- BGTA : <http://www.grh.ca/service.asp?s=1&sm=5&ssm=7&#ancre1>
- Compétences génériques du CAEL et du Groupe Hay :
<http://asso-mrh.ifrance.com/asso-mrh/pages%20html/page64.html>
- Conference Board du Canada, *Compétences relatives à l'employabilité 2000+* :
<http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>
- Faits saillants du deuxième rapport de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : Littératie et Société du Savoir :
<http://www.rhdcc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Enquetes/eiaadrf.shtml>
- Guide d'utilisation de la Démarche Question de compétences :
http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/2002_17_0038gu.pdf
- GROP: <http://www.editionspsymetrik.com/fr/public/>

Inventaire des caractéristiques entrepreneuriales (ICE) :

http://www.entrepreneurship.qc.ca/fr/accueil/fiche_produit.asp?id_produit=197

Les compétences essentielles :

http://srv108.services.gc.ca/french/general/ESWLI_f.shtml

TRIMA : <http://www.grh.ca/service.asp?s=1&sm=5&ssm=6&#ancre1>

UNESCO, cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), Hambourg, 14-18 juillet 1997, La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes :

<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/hambourg.htm>

Université de Sherbrooke, La reconnaissance officielle des acquis : en jeux cognitifs affectifs et sociaux pour les adultes – journée de formation précédant le colloque de l'OCCOPPQ :

<http://www.usherbrooke.ca/op/horaire/enjeuxreconnaissance.pdf>

