

Articles

Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination

Sébastien Bauvet

Numéro 12, été 2022

La subjectivation au crible des dispositifs éducatifs contemporains

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090445ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090445ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bauvet, S. (2022). Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 92–110. <https://doi.org/10.7202/1090445ar>

Résumé de l'article

Les dispositifs sociotechniques de valorisation des compétences transversales non techniques, notamment des publics en formation, ont pour ambition de contourner la valeur des qualifications et/ou des compétences techniques au profit de caractéristiques décrites comme plus profondes chez l'individu, dont les épreuves socioprofessionnelles sont convertibles en ressources. Ces dispositifs n'échappent pas à certains paradoxes : en ne s'éloignant qu'en partie des effets des capitaux scolaires, ils prennent le risque d'une invisibilisation des inégalités sociales. Par ailleurs, s'ils se détournent de la valeur symbolique des structures au profit de l'analyse des conduites et de l'expérience vécue, ils ne remettent pas nécessairement en question les hiérarchies à l'oeuvre dans le monde social. Il demeure ainsi une ambivalence dans la construction du rapport à soi, entre affranchissement des repères normatifs en lien avec l'excellence scolaire et/ou la réussite professionnelle, et affaiblissement de la critique des processus de production pédagogique et pratique par l'individualisation des normes d'accomplissement.

Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination

Sébastien Bauvet, Ph. D en sociologie, responsable de recherche

Frateli Lab / Article 1, Centre Maurice Halbwachs (Paris)

Résumé : Les dispositifs sociotechniques de valorisation des compétences transversales non techniques, notamment des publics en formation, ont pour ambition de contourner la valeur des qualifications et/ou des compétences techniques au profit de caractéristiques décrites comme plus profondes chez l'individu, dont les épreuves socioprofessionnelles sont convertibles en ressources. Ces dispositifs n'échappent pas à certains paradoxes : en ne s'éloignant qu'en partie des effets des capitaux scolaires, ils prennent le risque d'une invisibilisation des inégalités sociales. Par ailleurs, s'ils se détournent de la valeur symbolique des structures au profit de l'analyse des conduites et de l'expérience vécue, ils ne remettent pas nécessairement en question les hiérarchies à l'œuvre dans le monde social. Il demeure ainsi une ambivalence dans la construction du rapport à soi, entre affranchissement des repères normatifs en lien avec l'excellence scolaire et/ou la réussite professionnelle, et affaiblissement de la critique des processus de production pédagogique et pratique par l'individualisation des normes d'accomplissement.

Mots-clés : compétences transversales, compétences non techniques, inégalités sociales, capital symbolique, subjectivité

Abstract : The socio-technical instruments for the exploitation of soft skills, in particular of audiences in training, aim to circumvent the value of qualifications and/or technical skills, in favor of characteristics described as deeper for the individual, whose socio-professional ordeals are convertible into resources. These instruments are not free of paradoxes: by only partially freeing themselves from the effects of educational capital, they take the risk of an invisibilization of social inequalities. Moreover, if they turn away from the symbolic value of structures in favour of the analysis of behaviours and lived experience, they do not necessarily question the hierarchies in the social world. There remains an ambivalence in the construction of the relationship to oneself between emancipation from social norms linked to academic excellence and/or professional success, and weakening of the critique of educational and practical production processes by the individualization of standards of achievement.

Keywords : transversal skills, soft skills, social inequality, symbolic capital, subjectivity

Introduction

Les compétences transversales non techniques (Rey *et al.*, 2021) apparaissent de plus en plus fréquemment rattachées aux enjeux d'éducation, d'employabilité ou de reconnaissance de l'« engagement » (Bauvet, 2019), en contrepoint par exemple de l'obsolescence des compétences techniques ou de l'extension de l'intelligence artificielle. Institutions publiques et acteurs privés les intègrent à leurs programmes de formation et d'évaluation sans toujours se confronter aux articulations entre dispositions et apprentissages, ou entre compétence individuelle et compétence collective. Dans le monde du recrutement, et plus récemment dans les politiques publiques de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, ces compétences particulières semblent faire institution, prenant la forme d'une entité sociale légitimée – en tant que composante utile de l'organisation sociale en général –, puisqu'elles sont inscrites dans des normes et des dispositifs produisant un travail de communication dans l'espace public et de régulation au sein de l'espace social.

Un cadrage provisoire de la notion de compétences transversales non techniques (CTNT) s'impose au service de l'intelligibilité du propos : on les considère comme des ressources et des capacités au moins partiellement distinctes des traits de personnalité, attribuées à un apprentissage expérientiel, décrites et détaillées en tant que compétences non réductibles aux savoirs, aux compétences techniques ou à l'expertise, s'apparentant de façon variable aux domaines émotionnel, social et/ou méthodologique, et dont l'une des caractéristiques essentielles serait la transférabilité dans différentes sphères professionnelles ou personnelles, à plusieurs niveaux (individuel, collectif, environnemental). On emploie également le plus souvent l'expression anglophone *soft skills* pour les désigner, plus particulièrement dans le monde des ressources humaines¹. Les difficultés de définition – auxquelles n'échappe pas celle-ci – sont repérées dans de nombreuses publications en sciences humaines et sociales (Albandea et Giret, 2016; Duc *et al.*, 2018; Starck, 2019), ce qui conduit à la constitution de différentes positions et oppositions vis-à-vis de cette notion, depuis son effet de mode jusqu'aux impasses de son évaluation (Tardif et Dubois, 2013). Néanmoins, le besoin de se saisir des CTNT fait consensus dans de nombreuses structures et leurs programmes de recherche, de formation et d'intégration.

Cette institutionnalisation de l'exploration des caractéristiques personnelles semble pouvoir produire des effets variables – voire contradictoires en termes d'égalité sociale – sur les opérations de formation, d'évaluation, de sélection et de classement des individus, allant de la conversion en compétences d'expériences privilégiées jusqu'à la valorisation de figures marginales de la « réussite » académique, professionnelle et/ou citoyenne. Dans certaines organisations, les CTNT deviennent les traits forts des personnes issues des milieux défavorisés associées aux atouts de l'inclusivité. Leurs parcours inspirent une vision

¹ Une analyse détaillée des limites de cette équivalence terminologique reste à faire, mais elle nécessiterait un article complet.

socialement « augmentée » de la résilience, qui renvoie, dans la perspective diffusée en France par Boris Cyrulnik, au processus post-souffrance conduisant l'individu à adopter un style de vie positif spécifique (Marquis, 2018), et où l'épreuve prend le statut de ressource. En parallèle, et de façon plus générale, l'intelligence émotionnelle ou la « personnalité » (ici à prendre au sens large) sont devenues des critères prédictifs de la performance, en concurrence avec ceux liés aux capacités cognitives classiques (Heckman et Kautz, 2012). Ces capacités nouvellement valorisées nourrissent le paradoxe entre reconnaissance d'intelligences et de subjectivités peu valorisées antérieurement, conduisant à une forme d'affranchissement subjectif vis-à-vis des codes culturels et des modèles de réussite liés aux principales institutions éducatives, et maintien d'une structure institutionnelle par ailleurs (re)productrice d'inégalités sociales.

Situées dans le contexte français, les réflexions présentées dans cet article s'appuient sur l'analyse sociologique transverse et les prospectives de publications, d'organisations et de dispositifs cherchant à décrire, révéler, développer et/ou valoriser les CTNT, le plus souvent de publics jeunes, dans leurs processus d'apprentissage et/ou d'insertion professionnelle. Outre les exemples issus de la revue de littérature, le corpus est formé de 44 ressources francophones et anglophones, publiées entre 2003 et 2020, issues de projets européens (normes ESCO de la Commission européenne, projets AKI, RECTEC, MOSSA, Elene4work soutenus par Erasmus+) autant que de travaux d'institutions nationales (dictionnaires ministériels, organismes d'accompagnement à l'emploi) ou d'initiatives privées (associations, cabinets d'études). Il s'agit de clarifier sur le plan théorique les apports et les limites des CTNT, dans le sens où elles contribuent à mettre des mots sur des processus complexes et des ressources tacites parfois invisibles pour les personnes qui les détiennent sans que leur institutionnalisation s'affranchisse pour autant des mécanismes individualistes qui contribuent à la reproduction sociale.

Le propos de cet article s'organise en trois temps. D'abord, on reviendra sur les représentations sociales des individus en insertion professionnelle sous-tendues par la notion de CTNT, concernant leur capacité d'apprentissage et de performance, ainsi que les autres compétences. Ensuite, en s'attardant plus longuement sur les outils et les dispositifs d'évaluation associés, on montrera dans quelle mesure leur contribution à certains affranchissements subjectifs peut demeurer limitée socialement. Enfin, on considérera les modes d'expériences et les modèles sociaux concernés par ces compétences nouvellement valorisées et leurs besoins politiques pour renforcer l'égalité sociale.

1. La portée symbolique des CTNT

Opposée à une logique de la qualification qui fait l'objet d'un traitement abondant dans la documentation sociologique (Batal et Fernagu Oudet, 2013), l'approche par compétences a été fortement encouragée, bien que prenant un sens différent pour le monde scolaire que

pour le monde professionnel (Boutin, 2004), à travers des dispositifs appliqués, notamment les référentiels dans des contextes professionnels et disciplinaires (Coulet, 2011). Elle demeure prise dans une tension critique entre, d'un côté, psychologisation, individualisation et responsabilisation des parcours, et de l'autre, reconnaissance de la personnalité et des intelligences individuelles et collectives à l'œuvre dans l'activité, notamment le travail (Dejours et Gernet, 2012).

1.1. Ruptures dans les causalités

Résultant d'une mobilisation de ressources et d'une adaptation, la compétence est le « fruit d'une rencontre entre un individu (ou un collectif) et un environnement qui les rend contextuelles, contingentes et situées » (Fernagu Oudet, 2010), et qui empêche donc – au moins en théorie – de faire reposer la performance sur la seule capacité de l'individu. Si elle porte le risque d'une « comptabilité existentielle » (Gaulejac, 2005) quand elle est réduite à des opérations de mesure, l'approche par compétences prolongée par sa transversalité s'accompagne généralement d'une démarche compréhensive du parcours et de la subjectivité – les CTNT pouvant, en tant qu'objet scientifique, aider à « comprendre les dimensions qui font que les individus dans la diversité de leur agir et de leur développement n'ont pas, à chaque fois, à tout reconstruire » (Starck, 2019, p. 9). En formation comme dans le travail, ceci invite de nouveaux critères descriptifs incorporant le réel de l'expérience aux normes prescriptives. Le référentiel de compétences – outil contemporain par excellence de description et d'évaluation de la performance (Boudreau, 2017) – est ainsi censé gagner en précision et en réalisme grâce aux CTNT, même si la méthode et la sémantique ne sont pas unifiées².

Les CTNT rompent potentiellement avec deux représentations causales : d'une part, une vision mécaniste liant effort et résultat, qui existe dans les univers autant scolaires que professionnels et qui renvoie à une vision individualiste et rationnelle de la responsabilité; d'autre part, une croyance innéiste envers le « don » comme facteur explicatif de la performance. Cette dernière reste pourtant indexée à une complexité situationnelle où le parcours individuel, la composition du groupe ou encore l'environnement ne sont pas neutres. Ceci permet une définition de la compétence portée par un individu qui peut se reconnaître dans des caractéristiques par essence plus flottantes que celles concernant des compétences

² En France, le Pôle emploi (établissement public principalement chargé de l'accompagnement à l'emploi, de l'indemnisation du chômage et du lien entre les entreprises et les candidates et candidats) a par exemple assorti son Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) du modèle des intérêts professionnels RIASEC (présentant une typologie de profils : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel) issu des travaux de John L. Holland (Guglielmi *et al.*, 2004), tout en établissant un référentiel de 14 savoir-être professionnels, un ensemble de compétences comportementales attendues par les employeurs, et une liste de 11 compétences transversales (Rey *et al.*, 2021). Une nouvelle version du ROME, prévue pour fin 2022, répertoriera 80 « compétences transversales » distinctes des « compétences techniques et spécifiques » et des « compétences techniques et transférables » (Lainé, 2021).

techniques, et une évaluation de la performance portée par un contexte particulier et limitant idéalement le risque d'essentialisation.

Ceci concorde avec les enseignements classiques de la sociologie de l'éducation, rappelant que les résultats demeurent une norme située socialement et que certaines caractéristiques sont décisives dans la performance scolaire – au premier rang desquelles le capital culturel –, dont il faut ici non seulement souligner les composantes tant cognitives que socioémotionnelles au vu de ses dimensions « incorporées » (Bourdieu, 1979a), mais également les dispositions aux dispositifs pédagogiques, pour lesquels des recherches récentes montrent l'importance sociale de l'explicitation du cadre et des attentes (Bonnéry, 2009; Rayou, 2018). Or les recherches comme les sondages professionnels portant sur la vie adulte semblent montrer l'importance des CTNT pour la réussite des recrutements³, l'efficacité du travail collectif (Aubé et Rousseau, 2009) ou les processus d'innovation (Amabile et Pratt, 2016). On peut alors penser que l'attention aux CTNT dans les dispositifs pédagogiques nécessite une explicitation des attendus et des situations. Pour le dire autrement, les « nouveaux » facteurs explicatifs de la performance demeurent des objets d'apprentissage et d'appropriation sémantiques et cognitifs, et non des caractéristiques personnelles destinées à provoquer de « nouveaux » classements qui auraient toutes les chances de renforcer les anciens, à quelques « transfuges de classe » près.

1.2. Dévaluation des connaissances et des compétences techniques

Dans l'univers scolaire, « la notion de compétence transversale peut être l'explicitation en termes pédagogiques de ce que les sociologues désignent sous le nom d'habitus » (Rey, 1996, p. 20). Bien qu'une analyse fine de la littérature montre une hétérogénéité des acceptions entre le scolaire, la formation professionnelle et le champ scientifique (Starck, 2019), on définit souvent dans le sens commun les CTNT par leur opposition aux connaissances ou aux compétences techniques, et ces dernières apparaissent également dévaluées dans certains discours publics sans que l'on s'attarde sur le sens et les conséquences de cette posture. Une façon de considérer cette évolution pourrait être d'y voir une double distanciation vis-à-vis de l'excellence scolaire ou de ses rigidités, alliant fortuitement deux catégories d'individus situés à deux moments différents du parcours d'intégration organique :

- dans l'univers académique, une première catégorie regroupe ceux et celles pour qui les modes d'apprentissages scolaires ne sont pas adaptés. Ces modes d'apprentissage, s'ajoutant aux propositions classiques de « reconnaissance sociale d'une multiplicité de hiérarchies de compétences distinctes et

³ Par exemple, le magazine *Leadership IQ* a mené une double étude, en 2011 et en 2020, auprès de plusieurs milliers de recruteurs et indique que 89 % des échecs d'embauche seraient liés à un problème d'attitude et non de compétences techniques (<https://www.leadershipiq.com/blogs/leadershipiq/35354241-why-new-hires-fail-emotional-intelligence-vs-skills>).

irréductibles » (Bourdieu et Passeron, 1985) légitimant par exemple l'intelligence pratique, l'habileté corporelle ou l'ouverture culturelle, les travaux autour de la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1993) – qui trouvent une extension dans le monde de l'entreprise (Richez, 2009) –, viennent remettre en question la domination scolaire des capacités logico-mathématique et linguistique. Il s'agit ici moins d'une hiérarchisation que d'une diversification des compétences;

- dans le monde du travail, la seconde catégorie rassemble ceux et celles pour qui les résultats des apprentissages apparaissent trop statiques au regard des besoins croissants d'adaptation et d'application dans les sociétés contemporaines, et aussi, de façon plus indirecte, en termes de reconnaissance associée aux qualifications ou aux postes. Il s'agit là de mettre en valeur une implication de l'individu dans son activité, dont l'une des caractéristiques est de dépasser par lui-même les frontières de la prescription.

Au cours de l'histoire récente, ces éléments ont pu contribuer à décrire des figures alternatives du succès dans la société post-Mai 68, et plus particulièrement à partir des années 1980, sous l'influence de fond des nouvelles normes de management (Boltanski et Chiapello, 1999), et de la mise en évidence d'ascensions sociales individuelles fulgurantes. Les qualités qui ressortent ne relèvent plus de l'excellence scolaire, intellectuelle ou professionnelle, mais d'une réussite – généralement financière – portée par la « volonté » personnelle. On peut y voir le signe de nouvelles normes facilement accessibles dans le sens commun au moment de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur et de la montée du chômage, disqualifiant indirectement l'école (et ses savoirs) comme principale institution d'intégration.

Ainsi, l'obsolescence des compétences techniques déclarée actuellement – qui reste à nuancer selon le domaine concerné – ne doit pas être considérée seulement sous l'angle de *l'efficacité*, mais également en termes de *valeur sociale*. Les individus ne sont alors plus déterminés par leur compétence technique au sens large, mais évalués à l'aune de leurs capacités d'adaptation sociotechnique face à l'évolution incertaine des métiers⁴. La formation tout au long de la vie porte alors une ambivalence, entre dynamique « capacitante » par l'apprentissage constant – au cœur du paradigme de la « société apprenante » (Taddei, 2019) – et incertitude permanente par l'inscription dans des processus de production de plus en plus complexes et organisés par projets (Tiffon, 2021).

Dans le monde de l'entreprise, on peut symboliquement lier ces éléments aux limites inhérentes au cadre concurrentiel, à la valorisation accrue de la réussite individuelle et à la

⁴ Un rapport de 2017 souvent repris par la presse ou les cabinets de conseil estime que 85 % des métiers de 2030 n'existaient pas encore (Institute for the future et Dell Technologies, 2017).

domination de la valeur financière, en particulier à la suite de la grande crise de 2008 (Getz et Marbacher, 2019). Si le système économique n'a pas vraiment évolué pendant la décennie suivante, les valeurs saillantes dans l'espace public ont dû considérablement s'humaniser⁵. Ces qualités semblent avoir été ensuite progressivement réintégrées – au moins en théorie – aux logiques collectives de la collaboration au travail. Plusieurs études récentes consacrent les compétences relationnelles comme des CTNT essentielles à faire valoir auprès des recruteurs⁶. Leur valorisation dans les discours peut s'apparenter à de nouvelles formes d'utilitarisme (Camus, 2011) et s'inscrire dans les mécanismes de détournement des valeurs critiques par les nouvelles formes de management et le « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999), en mettant à distance les notions de hiérarchie ou de productivité et en mettant en valeur celles de bienveillance ou de créativité. Toutefois, leur reconnaissance en amont (dans l'apprentissage) et en aval (dans l'évaluation), alternative à la performance (par exemple, estimer le ressenti collectif d'une équipe plutôt que la monétarisation du résultat), peut aussi conduire à une meilleure compréhension des processus et des dynamiques à l'œuvre dans les activités individuelles comme collectives et les relations professionnelles.

2. La complexité sociale de l'évaluation des CTNT

La remise en question de la seule performance scolaire et/ou technique a conduit à l'invention de nouvelles formes d'évaluation privilégiant des solutions alternatives aux évaluations sommatives (examens, tests). Au-delà de la diversité des référentiels – qui peuvent tout aussi bien détailler des critères difficiles à s'approprier à cause de leur nombre, de leur précision et/ou de leur fixité (Prot, 2007) que prendre la forme d'une liste sans définition –, les modalités d'objectivation et d'évaluation posent également des questions qui dépassent les seules considérations techniques.

2.1. Les limites sociales des évaluations non sommatives

Les dimensions relationnelles et collectives demeurent peu opérationnelles dans de nombreuses approches théoriques des CTNT : même lorsqu'elles mentionnent les « ressources externes » et le caractère « situé » de la compétence, elles conservent au premier plan le « savoir agir complexe » de l'individu (Pochelu et De Ferrari, 2019, p. 7)⁷. Cet

⁵ On peut le lire, par exemple, dès la préface de l'ouvrage à succès du primatologue et psychologue Frans de Waal, pour qui cette crise a entraîné une mutation majeure de la société, révélant un besoin d'empathie (De Waal, 2010) devenu depuis lors une *soft skill* parmi d'autres et mentionnée dans le rapport de l'Institute for the future précité.

⁶ La communication écrite, la communication orale et l'esprit d'équipe sont trois compétences interpersonnelles – expression retenue par l'OCDE – parmi les cinq les plus recherchées par les employeurs (Boostrs, 2020).

⁷ Cette définition proposée par le guide synthétise celles de trois auteurs parmi les plus repris dans la littérature sur le sujet : Guy Le Bortef, Philippe Perrenoud et Jacques Tardif. On trouve des éléments plus techniques dans les ouvrages portant sur la formation par les compétences (Poumay *et al.*, 2017).

individu reste *premier*, il est le prisme à travers lequel l'activité, la production, le réel et le saillant existent et s'éprouvent. Les CTNT, explorées de manière éparse dans différents sous-champs disciplinaires et dans certaines strates du monde professionnel, n'ont pas fait l'objet d'une appropriation collective. Cette vision mécaniste de l'action oublie que « la reconnaissance précède la compétence » (Jobert, 2013), c'est-à-dire que le cadre social, la dynamique relationnelle et le sentiment de légitimité influent sur l'investissement subjectif de l'individu dans l'action, impératif dans le développement des compétences. Or l'évaluation professionnelle ne s'affranchit pas toujours de la méthode individualiste qui a cours dans l'univers scolaire.

La réalité de ce qui pourrait passer pour un approfondissement de l'approche par compétences n'est en effet pas aussi simple. Les premiers textes sur les *soft skills* insistaient sur la recherche d'une meilleure détection des capacités individuelles au service des organisations existantes (armée, enseignement supérieur, entreprises), dans le contexte de l'extension des politiques de « mobilisation » des cadres à l'ensemble des salariés dans le dernier quart du XX^e siècle (Boltanski et Chiapello, 1999). Or les outils d'évaluation créés par la suite sont restés infra-institutionnels : les dispositifs comme les centres d'évaluation (*assessment centers*) ont longtemps connu un usage occasionnel, avant de faire l'objet d'un plus grand intérêt, par exemple à travers le déploiement de la Méthode de Recrutement par Simulation (MRS) de Pôle Emploi (Condomines *et al.*, 2015). Des échanges avec des responsables de grandes entreprises révèlent par ailleurs que ces méthodes demeurent plus souvent réservées à des recrutements pour des postes très qualifiés. Cet élément est notable, car, à l'exception des emplois à forte composante relationnelle⁸, le recrutement pour les emplois qui ne sont pas hautement qualifiés relève encore de processus classiques où la sélection par l'écrit – via l'envoi ou le dépôt d'un CV, voire d'une lettre de motivation – fait office de premier filtre dans la sélection. Si l'on conseille de plus en plus fréquemment de mentionner ses CTNT sur le CV, leur mention et leur descriptif demeurent souvent soumis à un acte d'écriture qui relève de compétences orthographiques et stylistiques, non réductible à la « communication écrite ». Enfin, l'usage de tests de personnalité dans l'aide à la prise de décision – essentiellement en contexte de recrutement de cadres – rencontre les mêmes limites de l'individualisme et de l'absence d'explicitation *a priori* des normes d'appréciation complètes, comportant notamment des risques de biais de désirabilité dans leurs réponses – et donc de dépréciation *in fine* – pour les candidates et les candidats éloignés de ce type de dispositifs (Laberon *et al.*, 2005).

Parmi les nouvelles formes de caractérisation des apprentissages dans les parcours de formation et d'insertion, des dispositifs d'objectivation plus souples existent, au premier rang desquels les *open badges* qui, certifiant une compétence et/ou une expérience, se présentent comme des signes alternatifs et/ou complémentaires aux titres et aux qualifications. Ces *open*

⁸ Les compétences et aptitudes qui peuvent s'apparenter à des *soft skills* dans d'autres contextes doivent alors être considérées comme des *hard skills*.

badges apparaissent d'accès plus ouvert, leurs motivations sont plus expérientielles qu'académiques, dans un esprit principalement mû par la reconnaissance (Ravet, 2017). Ils donnent la possibilité aux pairs de formaliser de façon légitime leur appréciation des qualités d'autrui en prenant place dans les processus d'attribution (dits d'« endossement »). En cela, ils peuvent constituer un contre-pied aux processus d'homogénéisation et de rentabilisation impulsés par les politiques publiques contemporaines, et permettre davantage de gratifications aux étapes intermédiaires et aux efforts supplémentaires, notamment par des publics jeunes et/ou précaires⁹. Comme dans de nombreux pays de l'OCDE, ils font en France l'objet de multiples expérimentations, la plupart du temps en lien avec le réseau « Reconnaître »¹⁰. Dans leur usage microcertifiant, leur succès dépend néanmoins de la constitution d'un marché, ce qui pose la question du caractère socialement situé de la performance, et rappelle l'importance d'un soutien institutionnel pour que ces nouvelles gratifications ne restent pas une affaire exclusive aux personnes initiées.

2.2. Les effets indésirables de l'évaluation des subjectivités

Les CTNT prolongent une approche par les compétences qui déplace les critères d'appréciation vers une « double subjectivité », dans la nature et dans l'objet de l'évaluation (Garner, 2009), qu'il faut entendre comme l'inclusion de dimensions personnelles dans les processus (d'apprentissage comme de travail) et la réduction de l'importance de l'objet fini en tant que médiation de la performance. Or le fait de rabattre les CTNT sur les subjectivités de l'individu dans l'activité est pourvoyeur d'incertitudes pour lui et comporte un risque de naturalisation des classifications sociales (Douglas, 2004) : si l'évaluation s'attache à objectiver, par un procédé indifférencié, les dimensions les plus expressivement personnelles de l'individu – c'est-à-dire que l'on peut « décrire » en termes de qualité dans le sens commun, peu importe que les possibilités d'apprentissage à l'âge adulte soient faibles ou fortes –, elle manque les dimensions socialement construites à la fois de l'outil d'évaluation et des capacités (ou capitaux) de l'individu.

Ainsi, rappeler le caractère contextuel de la compétence, c'est-à-dire des spécificités de son environnement d'expression, ne suffit pas : il faut les mettre en relation avec les caractéristiques sociales de l'individu pour contrôler, d'une certaine façon, les dimensions sociales de la performance. Sinon, on se confronte au risque de maintien de hiérarchies interévaluations. La description des CTNT à l'échelle individuelle nécessite donc de neutraliser ces dimensions sociales. Plutôt que d'imaginer un individu universel, il s'agit de

⁹ Cette question est tombée dans l'oubli, mais l'application de la réforme LMD (Licence Master Doctorat) a fait l'objet d'une contestation au sein du monde universitaire français, notamment parce qu'elle augmentait l'obligation d'effort académique jusqu'à la diplomation pour des personnes n'ayant pas toujours les moyens d'y parvenir, à travers la suppression de diplômes tels que le DEUG (bac +2 à l'université en France) ou la maîtrise (bac +4 à l'université en France).

¹⁰ <https://reconnaitre.openrecognition.org/>

trouver des descripteurs qui puissent convenir à de multiples situations et limiter l'effet des représentations symboliques et des présupposés.

Une expérience professionnelle appréhendée de façon plus complète que par la description des activités attendues et/ou mises en œuvre, prendra en compte l'expérience vécue, qui peut relever du banal ou de l'exceptionnel pour l'individu concerné, renvoyer à des environnements sociaux familiers ou singuliers, dépendre plus ou moins fortement de l'intensité des rapports sociaux et des rôles sociaux sous-jacents. Si l'on prend l'exemple – complexe – de la compétence éthique, situer et/ou former l'individu sur la tension entre éthique conformiste (loyauté vis-à-vis des valeurs de l'organisation) et éthique réflexive (fidélité vis-à-vis de valeurs personnelles pouvant entrer en conflit avec la prescription) (Boudreau, 2017) nécessitera de prendre en compte les impératifs de conformités et les libertés de choix et d'affirmation de soi dans le parcours antérieur. De même, les dimensions plus ou moins utilitaristes de l'empathie (Camus, 2011), une fois appréciées dans le réel de l'activité de l'individu, dépendront aussi de sa construction sociale et affective et des apprentissages expérientiels empathiques propres à sa trajectoire. Du point de vue de la formalisation des compétences, on peut considérer que la focalisation sur l'étiquette symbolique de la compétence est indispensable dans le processus d'affranchissement du caractère socialement situé de l'expérience. Dans le cas contraire, on risque d'empêcher l'appropriation d'une notion par un effet de la domination symbolique liée à la privation des capacités pratiques définissant spécifiquement ladite compétence.

La question du processus d'acquisition des CTNT, notamment de l'articulation entre composantes émotionnelles et relationnelles, demeure ouverte. Il est complexe de savoir dans quelle mesure une intention pédagogique liée aux CTNT peut éviter la reproduction des inégalités sociales déjà à l'œuvre dans la formation initiale et dans l'intégration professionnelle. Une partie des acteurs mise sur l'apprentissage expérientiel et son exploration réflexive, sources potentielles de révélation (Tett et Burnett, 2003) et d'appropriation (Perrenoud, 2000) des compétences. La conviction qu'il est possible d'acquérir ou de développer des CTNT a ainsi entraîné la production d'une importante ingénierie pédagogique, dont on remarque que les processus donnent une place majeure aux méthodes et aux principes de pédagogie active (apprentissage par les pairs, dispositifs créatifs, réflexivité, travail en autonomie, co-construction d'objectifs, etc.). Conduisant à une meilleure connaissance de soi, ces dispositifs apparaissent ainsi comme les instances de subjectivation les plus porteuses d'affranchissement dans la mesure où, d'un même mouvement, elles maintiennent des formes d'assujettissement aux normes (Foucault, 1994) – celles des institutions qui les produisent ou les utilisent – tout en proposant des langages, des codes et des pratiques en décalage avec ses modèles dominants hérités historiquement et socialement.

Les dispositifs et les méthodes de pédagogie active rencontrent difficilement leur légitimité malgré des résultats probants (Prince, 2004; Ait Kaikai, 2021), indépendamment d'une analyse en termes d'effets (positifs ou négatifs) sur la reproduction sociale qui reste à construire. Précisément, la recherche de mobilisation des CTNT dans un contexte d'apprentissage apparaît vaine sans tenir compte des dispositions sociales. Il est fondamental d'organiser un cadre formatif porté par les principes d'équilibrage d'une « pédagogie éclectique », c'est-à-dire puisant des éléments pertinents dans différents systèmes pédagogiques (Goigoux, 2010). Ce cadre expliciterait les objectifs et les critères d'appréciation associés, s'appuyant sur une évaluation formative et enseignant les compétences requises, ce qui signifie entrer dans une dynamique de valorisation et de stimulation des CTNT à la fois pratique et discursive, c'est-à-dire qui autorise l'individu à construire un récit légitime de sa compétence à partir de ses expériences personnelles. Cette approche consacre une *justice*¹¹ dans l'instance d'évaluation, dans le sens où elle instaure une équité de considération sociale des individus face à la compétence visée. Ceci signifie aussi que le référentiel de compétences tient le rôle de guide pour l'individu dans son développement, en particulier s'il est co-construit à partir du réel de l'activité (Tomás et Prot, 2010) et/ou s'il admet une pluralité de pratiques sans normativisme social.

3. Du renouveau des modèles sociaux aux limites de l'égalité sociale

De façon intéressante, un signe de l'institutionnalisation des CTNT se lit à travers l'hétérogénéité des acteurs qui soutiennent leur reconnaissance : État, collectivités locales, entreprises, associations, institutions européennes, etc. Leur coopération a conduit, à travers de nombreux projets centrés sur les compétences clés ou les compétences transversales, à un élargissement et un rajeunissement des publics visés par des dispositifs de reconnaissance et de développement de leurs CTNT.

3.1. De la valorisation des expériences alternatives et transitoires...

Le public étudiant, plutôt invisible dans la société française contemporaine, est une catégorie visée par les politiques de reconnaissance des CTNT via celle des « engagements étudiants », notamment le bénévolat¹². Ceci permet aussi de valoriser (ou de soulager)

¹¹ Dans le monde du travail, les études montrent que les *soft skills* ou les compétences transversales demeurent des notions encore inconnues par la majorité des personnes salariées, qui considèrent également qu'une évaluation sur d'autres critères que les compétences intellectuelles et techniques peut apparaître « trop subjective » (63 % des répondantes et répondants dans Micheau, 2020), ou encore que les entreprises déclarent valoriser les *soft skills* mais ne le font pas vraiment (40 % des personnes répondantes dans Beffa *et al.*, 2021).

¹² Nous faisons référence au décret n° 2017-962 du 10 mai 2017, relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle dans le cadre de la loi Égalité et citoyenneté. Plusieurs universités sont associées au processus de légitimation des CTNT, que ce soit en amont de la loi – comme avec l'Initiative d'Excellence en Formation Innovante (IDEFI) « Talent Campus » à l'Université de

l'apprentissage de savoirs transversaux par des activités en interne (unités d'enseignement portant sur la méthodologie, le travail de groupe, la construction d'un projet professionnel, etc.) ou en externe (obtention de crédits ECTS¹³, de points supplémentaires ou validation d'activités comme le bénévolat en association). Si certaines conséquences négatives affleurent pour des associations qui ont fait face à un engagement perçu comme utilitariste, cette approche trouve un écho auprès d'acteurs aux intérêts en apparence très différents, à savoir les entreprises pour lesquelles les CTNT sont une clé du recrutement contemporain. Cette gratification de l'engagement apparaît intéressante pour des publics dont les parcours étaient jusqu'alors insuffisamment reconnus. Elle risque néanmoins de produire une opposition avec les publics étudiants travailleurs dont les emplois du temps contraignent fortement les possibilités de bénévolat formalisé (et formalisable). Autrement dit, un angle mort de cette politique publique est que les expériences d'engagement comportent aussi des limites socioéconomiques d'accès – certes indirectes – et qu'une partie des publics les plus défavorisés restera davantage soumise que les autres aux processus classiques d'évaluation académique. On peut toutefois signaler que d'autres expériences transitoires, comme le volontariat de service civique, connaissent la même attention en termes de reconnaissance et de développement des CTNT, et que plus récemment celles-ci s'inscrivent au cœur de l'aide à l'insertion de publics moins diplômés et plus défavorisés, notamment au sein des missions locales (Bros *et al.*, 2019).

Une partie des interventions formatives autour des CTNT cherche à s'appuyer sur des communautés d'apprentissage qui ont pu se constituer en marge de l'institution (académique) : non pas contre son objet (éducation), mais en décalage avec ses modalités dominantes (verticalité). Si le développement ou la valorisation des CTNT dans une perspective d'égalité des chances s'inscrit potentiellement dans un mouvement de remise en question des hiérarchies catégorielles, ses chances de succès demeurent indexées aux parcours et aux volontés des individus qu'elles concernent, et non à un projet intégré. On permet en théorie une plus grande prise au sérieux d'habitus minoritaires dans l'excellence scolaire, allant jusqu'aux « compétences transférables » décrites chez les jeunes de la rue (Hurtubise et Vatz-Laaroussi, 2002). Or cette institutionnalisation ne remet pas en cause les institutions établies malgré les discours évoquant ouvertement la dévaluation (constatée ou espérée) des diplômes, y compris les plus prestigieux. Les pédagogies actives souvent à l'œuvre dans les dispositifs d'accompagnement peuvent alors voir leur esprit initial détourné : plutôt que de servir d'échappatoire critique à l'institution, elles ouvrent une voie secondaire pour parvenir à des positions intégrées. On comprend mieux les tentatives de construction d'une « évaluation formative informelle » (Sala et Martel, 2019) et des risques

Bourgogne en 2012 – ou en aval – avec l'Université de Strasbourg, qui a constitué un important « répertoire de compétences transversales ».

¹³ Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (*European Credit Transfer System*) établit dans le monde universitaire les équivalences et la reconnaissance d'unités d'enseignements au sein de l'Union européenne.

de déperdition de sens qu'elles comportent. On touche au « grand paradoxe contemporain de l'apprentissage informel dans ce désir à la fois de le valoriser en tant que tel et de le reconnaître, ce qui conduit à l'étalonner en relation avec les logiques d'évaluation propres aux systèmes éducatifs formels » (Brougère, 2007, p. 7). Il est toutefois intéressant de rappeler que ces pédagogies alternatives restant *a priori* peu accessibles (c'est-à-dire peu connues et/ou plus difficiles à appréhender) aux personnes issues de milieux défavorisés, leur rattachement aux CTNT et la diffusion de ces enjeux auprès de ces catégories sociales présentent un motif d'intérêt certain en termes d'égalité, sous réserve de l'équilibrage pédagogique mentionné précédemment. Le désintéressement dans les choix de cursus et face à l'urgence de construction d'une situation professionnelle demeure parfois un luxe; sous condition notamment de mixité et de coopération, les CTNT permettent dans certains contextes d'institutionnaliser une forme de reconnaissance transverse des épreuves et des ressources mobilisées face à elles.

3.2. ... à l'institutionnalisation d'un contre-capital

Sur le plan théorique, on peut voir à travers l'esprit de ces dispositifs et les alliances paradoxales qu'ils conduisent parfois une forme d'évolution des possibilités de convertibilité des ressources ou des capitaux au sens sociologique du terme. Celle-ci est pensée à l'origine par Pierre Bourdieu (1979b) comme la possibilité pour une espèce de capital de communiquer une valeur dans un contexte différent de celui où il a cours, et extensible à la possibilité d'acquérir une espèce de capital grâce à une autre, permettant possiblement le passage d'un champ (ou plus largement d'un univers social) – un exemple classique étant la conversion du capital économique en capital scolaire grâce à la capacité, pour les familles les plus riches, de financer un cursus dans une école privée où l'accès à l'entrée garantit (quasiment) la diplomation. Au sens strict comme dans une vision plus large, ces possibilités apparaissent souvent liées à une position *favorisée* sur l'échelle du capital concerné. Et lorsqu'on aborde la question de la construction des capitaux spécifiques, il s'agit souvent de décrire des ressources qui restent hors de la portée des profanes – comme certains capitaux professionnels – ou, à l'inverse, quand ils s'apparentent à des compétences relationnelles dans des secteurs peu qualifiés, ils apparaissent souvent liés aux effets subis des rapports sociaux.

Les épreuves et les difficultés surmontées par les personnes issues de milieux défavorisés dans leur mobilité sociale ascendante ne semblent plus seulement les signes de leur « volonté » ou de leur « résilience », mais elles paraissent révélatrices de capacités d'adaptation, fonction de ressources spécifiques et combinées (Pasquali, 2014). Ces ressources peuvent être érigées en compétences, par la construction puis la conversion d'un (contre-)capital symbolique, devenant capital professionnel par le prisme des CTNT. Il apparaît néanmoins que les affranchissements subjectifs qu'une telle reconnaissance permet n'annihilent pas les inégalités sociales – ces catégories correspondant parfois aux publics

bénéficiaires d'organisations n'ayant elles-mêmes généralement pas les moyens d'influencer structurellement les rapports sociaux, ni même d'annuler l'effet des valeurs symboliques des expériences au sein desquelles ces compétences s'acquièrent.

Volontaires ou non, la neutralisation discursive d'un public (par exemple, on communique sur l'engagement étudiant et non pas sur la précarité des personnes étudiantes qui travaillent) et l'approche individualiste paradoxale (on aide les membres d'une catégorie à intégrer les épreuves renforçant l'individualité des situations) apparaissent comme un résultat du croisement des stratégies de différents acteurs : le monde scolaire ou académique présente ainsi le visage de l'acceptation d'enjeux portés par le monde du travail. Aussi, si l'on considère que le monde de l'éducation ne fait *que* subir les dommages directs du monde des grandes entreprises, on détourne son attention de sa volonté de renforcer sa propre position dans l'espace institutionnel. La concurrence des institutions s'exprime bien dans un champ du pouvoir constitué d'un espace social de lutte pour des positions (Bourdieu, 2011), mais aussi pour les titres qu'ils proposent, en concurrence avec d'autres formes de qualifications et certifications (depuis la VAE¹⁴, qui considère qu'une expérience professionnelle peut valoir un diplôme jusqu'aux *open badges* qui rompent avec les catégories disciplinaires et professionnelles). Les CTNT sont aussi une production institutionnelle reposant sur une diversité de sources.

Cette évolution peut également s'assimiler à la construction d'un nouvel équilibre, à voir en cela comme un processus d'institutionnalisation, consistant à intégrer les contraintes externes et, ici, à engager sur un territoire commun des acteurs souvent opposés comme dans les discours publics, auxquels s'ajoutent précisément les associations déjà chargées de palier les désengagements de l'État dans les processus d'intégration socioprofessionnelle, et désormais laboratoire d'analyse des compétences (transversales) d'articulation d'univers sociaux à l'accessibilité compliquée. Le secteur associatif professionnalisé apparaît aujourd'hui un acteur important de l'intervention sur la question des CTNT : parce que les autres institutions publiques ou privées en font des partenaires pourvoyeurs de capital symbolique, parce que leurs propres contraintes et logiques les conduisent précisément à devenir experts sur ces questions, parce qu'il y a un intérêt en termes de survie et de pérennité à se positionner entre les grands champs publics et privés, afin notamment de pouvoir répondre à des appels à projets publics ou à obtenir des financements d'entreprises, et parce que les caractéristiques sociales de ses personnels – origines mixtes, convictions de service public, mais expériences professionnelles du privé, personnel en zone tampon entre diplômes élevés, aspiration à l'engagement et besoin d'emploi – sont elles-mêmes caractéristiques de

¹⁴ La Validation des Acquis de l'Expérience est un dispositif légal français, généralisé en 2002, qui autorise un individu à constituer un dossier instruit par un jury à partir d'un référentiel national, afin de convertir une expérience – professionnelle, mais aussi bénévole depuis 2018 – en certification (partielle ou complète).

l'adaptabilité, l'un des grands impératifs de la reconnaissance actuelle des CTNT, et des publics « exemplaires » qui en sont porteurs.

Conclusion

L'essor des CTNT dans les processus de formation dit quelque chose sur le rapport entre relations sociales et rapports sociaux¹⁵ – comment, dans la société contemporaine, les premières prennent le pas sur les seconds en termes d'importance politique – autant que sur les mécanismes de construction de discours publics conjugués au singulier – comment la gestion du capital humain et des compétences associées se donne à voir comme moins utilitariste (Feher, 2007) et plus équitable entre repérage et développement des capacités (Coulet, 2011), mais demeure encore souvent située à l'échelle individuelle. Le succès en puissance de cette approche réside dans la mise en discours de ce qui restait jusqu'ici dans l'ombre des hiérarchies symboliques et des socialisations implicites, ou bien réduit aux registres du *feeling* ou du don dans ses rares incursions dans l'espace public.

Pour éviter que l'injonction à se former à l'heure des CTNT ne conduise inévitablement à la reproduction des inégalités sociales et pour que les capitaux symboliques nouvellement accessibles à des publics issus des milieux défavorisés puissent bénéficier d'une pleine convertibilité, il s'agit de tenir compte des registres sémantiques et pratiques, et d'intégrer aux conceptions des formations les conditions sociales des parcours ascendants, marqués par le repérage de capacités particulières afin de comprendre les logiques de ce repérage dans des environnements eux-mêmes influents sur les conditions de la performance et selon des approches qui ne sauraient être considérées comme neutres dans les démarches pédagogiques. À cette fin, il semble essentiel de poursuivre l'effort d'articulation entre sociologie des capitaux et des rapports sociaux et psychosociologie des compétences – transversales ou non –, et d'observer les dimensions tant organisationnelles qu'affectives de leur institutionnalisation afin de comprendre la portée de leur contribution à la lutte contre les inégalités sociales.

S'il semble difficile d'imaginer un renversement de la tendance à la prise d'importance des CTNT dans la représentation des catégories institutionnelles (élèves, groupes étudiants, bénévoles, personnes salariées, bénéficiaires, etc.), les instances d'éducation et de formation doivent alors construire des dispositifs contenant des approches en termes de capacitation, non seulement dans la perspective d'appropriation des compétences (Boudreau, 2017), mais également pour assumer une visée transformatrice de l'éducation et des expériences choisies. Les démarches de réflexivité au cœur des pédagogies professionnelles pourraient, par exemple, être mises en œuvre plus tôt dans les parcours, pas seulement pour révéler les intelligences et acquérir des compétences, mais également pour offrir un « temps protégé »

¹⁵ Les relations sociales renvoient aux expériences et relations interpersonnelles tandis que les rapports sociaux concernent les relations intercatégorielles structurelles (rapports de genre, de classe, etc.).

d'appropriation et d'anticipation du monde social et de ses mécanismes de domination, afin d'augmenter le potentiel de transformation porté par ces nouveaux profils. Il s'agit ici d'œuvrer à l'entrée en résonance de deux logiques souvent mises en opposition : la reconnaissance sociale de la singularité et la construction – au-delà de la seule intégration – d'une société fondée sur une commune humanité.

Références

- Ait Kaikai, H. (2021). En quoi la variété des stratégies pédagogiques favorise-t-elle l'implication des étudiants et le développement de leurs compétences en Soft Skills? *Projectique*, 29(2), 27-37.
- Albandea, I et Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc*, Céreq, 149.
- Amabile, T. M. et Pratt, M. G. (2016). The Dynamic Componential Model of Creativity and Innovation in Organizations: Making Progress, Making Meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- Aubé, C. et Rousseau, V. (2009). Des équipes de travail efficaces. Ce qu'il faut faire et ne pas faire. *Gestion*, 2(34), 60-67.
- Batal, C. et Fernagu Oudet S. (2013). « Compétences, un folk concept en difficulté ? ». *Savoirs*, 3(33), 39-60.
- Bauvet, S. (2019). Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Éducation permanente*, 218, 11-20.
- Beffa M., Chau, S., Broche, A. et Carré de Bonnechose, A. (2021). Le rapport aux soft skills. *Article 1 et Mozaïk Foundation*, novembre.
- Boltanski, L. et Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Boostrs (2020). Soft skills et marché de l'emploi. Que recherchent vraiment les recruteurs?, *L'ADN*. <https://business.ladn.eu/experts-metiers/management-rh/management/com-recrutement/soft-skills-recherchent-recruteurs/>
- Boudreau, M.-C. (2017). La gestion des compétences : quelle place pour la compétence éthique dans les référentiels de compétences? *Éthique publique*, 1(19). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2911>
- Bourdieu, P. (1979a). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1979b). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). Proposition pour l'enseignement de l'avenir [Rapport au Président de la République]. Collège de France.
- Bourdieu, P. (2011). Champ du pouvoir et division du travail de domination (1985-1986). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(190), 126-139.

- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Bros, F., Vermelle, M.-C. et Boancă, I. (2019). Les compétences transversales, une nouvelle 'clé' pour l'insertion? Enjeux et effets pour les acteurs. *Recherches en éducation*, 37, 88-98.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- Camus, O. (2011). La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre. *Communication & Organisation*, 40, 127-140
- Condomines, B., Hennequin, É. et Borteyrou, X. (2015). Détection des compétences managériales. Quels sont les atouts du modèle analogique?. *Revue française de gestion*, 6(251), 49-67.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions?* La Découverte.
- De Waal, F. (2010). *L'âge de l'empathie. Leçons de la nature pour une société solidaire*. Paris : Actes Sud.
- Dejours, C. et Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(13), 75-91.
- Duc, B., Perrenoud, D. et Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation*, 47. <http://journals.openedition.org/edso/2818>
- Feher, M. (2007). S'apprécier, ou les aspirations du capital humain. *Raisons politiques*, 28(4), 11-31.
- Fernagu Oudet, S. (2010). Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de 'ville apprenante'. *Champ social*, 3(1), 19-38.
- Foucault, M. (1994), *Dits et écrits (1954-1988), tome II : 1970-1975*. Gallimard.
- Gardner, H. E. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. Basic Books.
- Garner, H. (2009). Le management des ressources humaines dans un contexte incertain : entre subjectivité et risque pour les salariés. *Connexions*, 91(1), 55-64.
- Gaulejac, V. de (2005). *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Getz, I. et Marbacher, L. (2019). *L'entreprise altruiste*. Paris : Albin Michel.
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 4^e trimestre, 21-30.

- Guglielmi, D., Fraccaroli, F. et Pombeni, M. L. (2004). « Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. Structures et différences de genre ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 409-427.
- Heckman, J. et Kautz, T. (2012). Hard evidence on *soft skills*. *Labour Economics*, 19, 451-464.
- Hurtubise, R. et Vatz-Laaroussi, M. (2002). Réseaux, stratégies et compétences : pour une analyse des dynamiques sociales à l'œuvre chez les jeunes de la rue. *L'Homme & la Société*, 143-144, 87-103.
- Institute for the future et Dell Technologies. (2017). *The next era of human/machine partnerships*. <https://www.iff.org/humanmachinepartnerships/>
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 31-44.
- Laberon, S., Lagabrielle, C et Vonthron, A.-M. (2005). Examen des pratiques d'évaluation en recrutement et en bilan de compétences. *Psychologie du travail et des organisations*, 11(1), 3-14.
- Lainé, F. (2021). L'observation des compétences à Pôle emploi. Présentation d'un exercice d'estimation de l'évolution des compétences réalisé avec France Stratégie. *Conseil national de l'information statistique*, novembre.
- Marquis, N. (2018). La résilience comme attitude face au malheur : succès et usages des ouvrages de Boris Cyrulnik. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/6633>
- Micheau, F. (2020). Les salariés et les soft skills. *Sondage OpinionWay pour Dropbox*, mars.
- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Fayard.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, (36), 131-162.
- Pochelu, J. et De Ferrari, M. (2019). Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications (RECTEC). *Guide pratique – Projet Européen 2016/19*.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.). (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. De Boeck.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prot, B. (2007). Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. *La Revue de l'IRES*, 55(3), 101-122.
- Ravet, S. (2007). Réflexions sur la genèse des Open Badges. *Distances et médiations des savoirs*, 20. <https://journals.openedition.org/dms/2043>
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

- Rey, M., Jolly, C. et Lainé, F. (2021). Cartographie des compétences par métiers. *France Stratégie. La note d'analyse*, 101.
- Richez, Y. (2009). L'accompagnement du changement professionnel, l'apport de la théorie des intelligences multiples de Gardner. *Humanisme et Entreprise*, 4(294), 77-96.
- Sala, C. et Martel, V. (2019). Évaluation informelle et apprentissage autorégulé dans un contexte d'interdisciplinarité : quelles pratiques enseignantes lors d'enquêtes culturelles?. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 65-86.
- Saulière, J. (2014). L'anglicisation, un défi pour les organisations : Regards croisés sur l'entreprise et l'enseignement supérieur. *Annales des Mines*, 116(2), 54-63.
- Scouarnec, A. (dir.) (2019). *Compétences 3.0 : Développer les compétences transversales au service de l'employabilité. Une vision innovante d'un parcours formatif*. Management Prospective Editions.
- Starck, S. (2019). Quelles relations entre conceptions 'quotidienne' et scientifique des compétences transversales? *Recherches en éducation*, 37, 8-21.
- Taddei, F. (2019). La formation tout au long de la vie, au cœur de la société apprenante. *Administration & Éducation*, 161(1), 119-121.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables, *Revue française de linguistique appliquée*, 1(XVIII), 29-45.
- Tett, R. P. et Burnett, D. D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 500-517.
- Tiffon, G. (2021). *Le travail disloqué. Organisations liquides et pénibilité mentale du travail*. Le Bord de l'eau.
- Tomás, J.-L. et Prot, B. (2010). Reprise et développement de l'expérience : de l'activité syndicale à la production d'un référentiel d'activité. *Travail et apprentissages*, 6(2), 150-167.