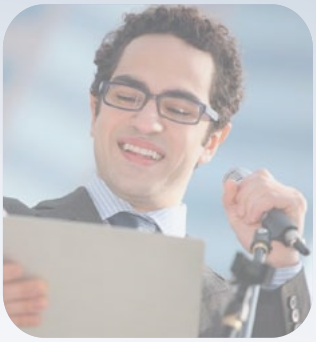
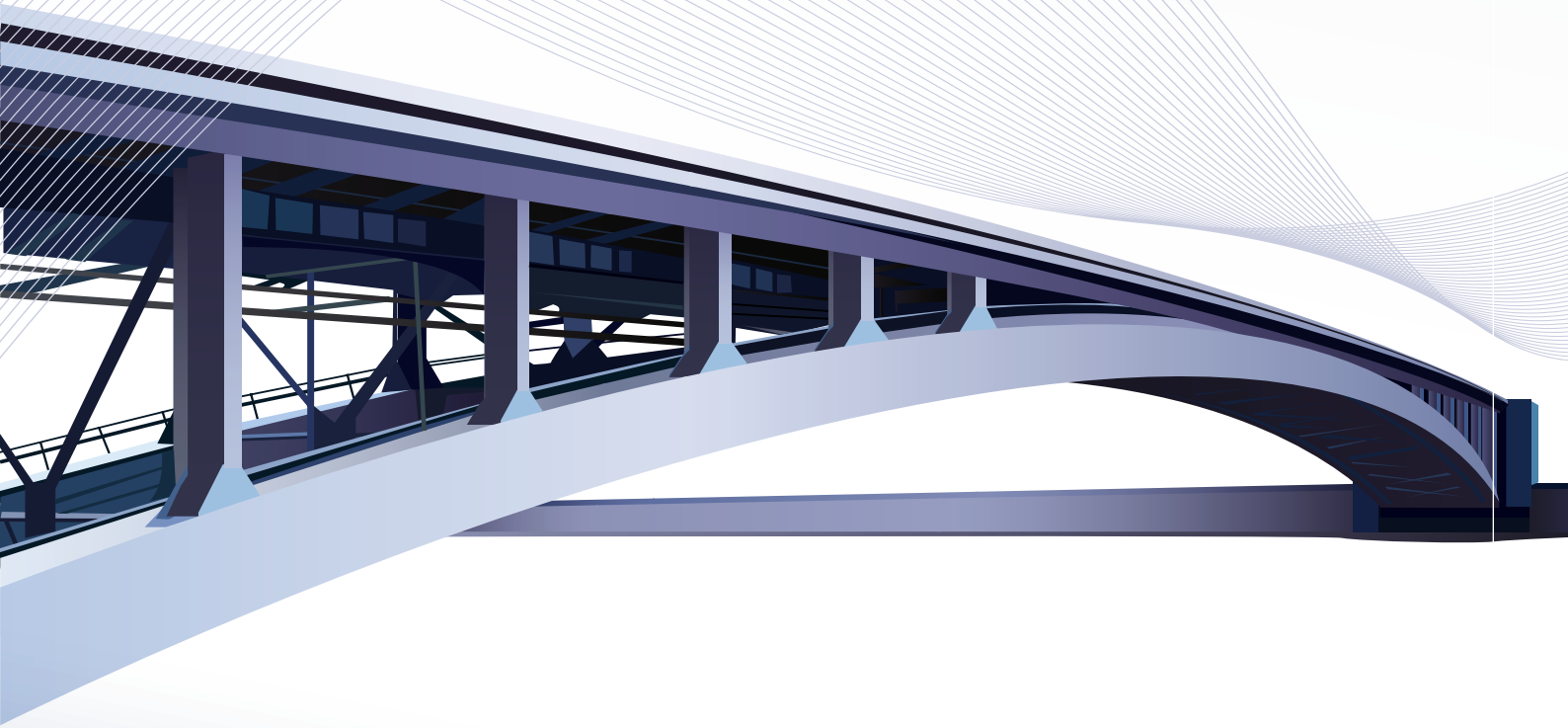


L'Europe sociale

Transférabilité de compétences entre secteurs économiques



Commission européenne

La présente publication a été soutenue financièrement dans le cadre du programme de l'Union européenne (UE) pour l'emploi et la solidarité sociale Progress (2007-2013).

Ce programme est mis en œuvre par la Commission européenne. Il a été établi pour appuyer financièrement la poursuite des objectifs de l'Union européenne dans les domaines de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances, et contribuer ainsi à la réalisation des objectifs de la stratégie Europe 2020 dans ces domaines.

Le programme, qui s'étale sur sept ans, s'adresse à toutes les parties prenantes susceptibles de contribuer à façonner l'évolution d'une législation et de politiques sociales et de l'emploi appropriées et efficaces dans l'ensemble de l'EU-27, des pays de l'AELE-EEE ainsi que des pays candidats et précandidats à l'adhésion à l'UE.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter:
http://ec.europa.eu/progress

Transférabilité de compétences entre secteurs économiques: rôle et importance pour l'emploi au niveau européen

Rapport préparé par RPIC-ViP
en collaboration avec des experts issus des instituts suivants:
Institut pour l'économie, le travail et la culture (*Allemagne*)
Fonds national de formation (*République tchèque*)
Institut de recherche pour le travail et les affaires sociales (*République tchèque*)
Trexima (*République tchèque*)

Les informations contenues dans cette publication ne reflètent pas nécessairement la position ou l'opinion de la Commission européenne. Ni la Commission européenne ni aucune personne agissant au nom de la Commission ne sont responsables de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans cette publication.

© Photo de couverture: iStock

Pour les photos non protégées par les droits d'auteur de l'Union européenne, il convient de demander directement l'autorisation aux détenteurs desdits droits d'auteur pour toute utilisation ou reproduction.

Les annexes de rapport (enquête européenne, exemples de bonnes pratiques, ateliers de l'UE, transférabilité des connaissances et des compétences en 2020; définition des termes de base; importance du capital humain en période de récession économique; contexte méthodologique de l'analyse de la transférabilité des compétences; résultats de l'analyse de la transférabilité des compétences; informations complémentaires sur les acteurs et les outils; informations complémentaires sur les recommandations) sont uniquement disponibles en ligne, à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=784&langId=fr.

Europe Direct est un service destiné à vous aider à trouver des réponses aux questions que vous vous posez sur l'Union européenne.

Un numéro unique gratuit (*):
00 800 6 7 8 9 10 11

(*) Certains opérateurs de téléphonie mobile ne permettent pas l'accès aux numéros 00 800 ou peuvent facturer ces appels.

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur l'internet via le serveur Europa (http://europa.eu).

Une fiche catalographique ainsi qu'un résumé figurent à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2011

ISBN 978-92-79-20947-5
doi:10.2767/40462

© Union européenne, 2011
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source

Printed in Spain

Imprimé sur papier blanchi sans chlore élémentaire (ECF)

Chef de projet
Zdeněk Karásek (karasek@rpic-vip.cz)

Coordinateur du projet
Eva Homolová (homolova@rpic-vip.cz)

Coordinateur du rapport
Jiří Balcar (balcar@rpic-vip.cz)

Auteurs
Jiří Balcar
Jolana Blažíčková
Jiří Braňka
Věra Czesaná
Marek Gavenda
Šárka Grygerová
Jan Havlena
Věra Havlíčková
Martina Hladká
Eva Homolová
Jaromír Janoš
Zdeněk Karásek
Jindřiška Karásková
Luboš Kavan
Jaromíra Kotíková
Christa Larsen
Eva Micková
Sigrid Rand
Alfons Schmid
Tomáš Soukup
Diana Suciu
Kateřina Trokanová
Marcela Vondráková
Helena Vychová
Lucie Zacharová

Partenaires
RPIC-ViP
Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava, République tchèque
www.rpic-vip.cz

Institut pour l'économie, le travail et la culture, centre de l'université Goethe, Francfort-sur-le-Main
Robert-Mayer-Str. 1, 600 54 Frankfurt, Allemagne
www.iwak-frankfurt.de

Národní vzdělávací fond (Fonds national de formation — FNF)
Opletalova 25, 110 00 Praha 1, République tchèque
www.nvf.cz

Institut de recherche pour le travail et les affaires sociales — RILSA
Palackého náměstí 4, 128 01 Praha 2, République tchèque
www.vupsv.cz

Trexima
Tř. T. Bati 299, 764 21 Zlín-Louky, République tchèque
www.trexima.cz

Table des matières

Note de synthèse 7

Introduction 21

1. Analyse introductive sur le rôle des compétences transférables dans les parcours professionnels et la fluidité du marché du travail 22
   - 1.1. Définitions des différents types de compétences 22
   - 1.2. Rôle spécifique des compétences transférables par rapport à d'autres types de compétences 29
   - 1.3. Lien entre la transférabilité des compétences et le risque de perdre un emploi ou de ne pas en retrouver un autre 32
   - 1.4. Rôle de la transférabilité des compétences sur le marché du travail actuel 34
   - 1.5. Mesures et actions déjà mises en œuvre, en cours d'élaboration ou pressenties à l'échelle européenne en matière de transférabilité des compétences 36
   - 1.6. Conclusions et recommandations 40

2. Analyse détaillée de la transférabilité des compétences entre secteurs économiques en Europe, à l'heure actuelle et pour les années à venir 43
   - 2.1. Besoins en compétences et transférabilité des compétences à l'heure actuelle 43
     - 2.1.1. Profils professionnels de compétences 44
     - 2.1.2. Compétences transférables entre professions spécifiques 46
     - 2.1.3. Compétences transférables entre secteurs spécifiques 47
     - 2.1.4. Compétences transférables au sein des secteurs économiques 50
     - 2.1.5. Compétences transférables dans l'ensemble de l'économie 53
   - 2.2. Futurs besoins en compétences et transférabilité 56
   - 2.3. Conclusions et recommandations 59

3. Analyse détaillée du rôle, de l'importance et de l'implication des acteurs concernés 62
   - 3.1. Entreprises 62
   - 3.2. Secteur public 64
   - 3.3. Secteur de l'éducation 66
   - 3.4. Acteurs régionaux et locaux 69
   - 3.5. Syndicats de salariés 69
   - 3.6. Union européenne 70
   - 3.7. Évaluation et coopération des acteurs clés 70
   - 3.8. Conclusions et recommandations 73

4. Analyse de l'identification des outils et méthodes utilisés pour améliorer la mobilité sur le marché du travail à travers l'acquisition de compétences transférables 76
   - 4.1. Entreprises 76
   - 4.2. Secteur public 79
   - 4.3. Secteur de l'éducation 86
   - 4.4. Conseils sectoriels 87
   - 4.5. Conclusions et recommandations 88

5. Recommandations relatives aux outils et méthodes associés à la transférabilité des compétences 91

Références 97

Note de synthèse

A. Principaux thèmes, objectifs et finalités du projet

Le projet fournit une analyse du rôle et de l'importance des compétences transférables pour l'employabilité, l'adaptabilité et la mobilité professionnelle des individus sur le marché du travail. Cette analyse se base en premier lieu sur des expériences existantes et les informations disponibles, notamment sur les résultats de 18 études sectorielles (voir Commission européenne, 2009a) sur l'identification des compétences futures.

La question des compétences transférables n'est pas en soi un sujet nouveau. L'analyse doit donc s'inspirer des travaux actuels des États membres mais aussi d'autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), notamment les États-Unis et le Canada, ainsi que des études réalisées par d'autres organismes internationaux. Afin de compléter cette analyse, une enquête de dimension européenne a été réalisée auprès des entreprises et des organismes du monde éducatif et de formation professionnelle, ainsi que dans les milieux politiques, en vue d'aboutir à une analyse détaillée de ces compétences, des méthodes et outils permettant de les identifier et de les développer, des acteurs impliqués et du rôle de ces derniers. Le projet a abouti à la rédaction du présent rapport, qui est structuré comme suit:

- la première partie se penche sur le rôle joué par les compétences transférables dans les parcours professionnels des individus, d'une manière générale mais aussi à la lumière de la crise économique et de ses effets négatifs en termes de restructuration d'entreprises;
- la deuxième partie identifie les compétences génériques et spécifiques transférables par secteur et par profession, à l'heure actuelle et pour les années à venir (horizon 2020);
- la troisième partie est consacrée au rôle des acteurs impliqués dans l'acquisition des compétences transférables, à leurs moyens d'intervention et à la coopération existant entre eux;
- la quatrième partie a pour objet l'identification des instruments et méthodes utilisés dans les entreprises et l'administration (institutions universitaires et de formation professionnelle, services publics de l'emploi et pouvoirs publics à différents niveaux) pour faciliter les parcours professionnels et la mobilité des travailleurs à travers le développement des compétences transférables;
- la dernière partie décrit les instruments et méthodes recommandés en matière de transférabilité des compétences.

B. Contexte du projet

Tous les secteurs économiques traversent actuellement une phase de restructuration. Il convient de replacer celle-ci dans un contexte de sécurisation et d'amélioration de la compétitivité de l'UE et de redéploiement de l'économie européenne vers de nouvelles activités à plus forte valeur ajoutée et sources d'emplois nouveaux et de meilleure qualité. Le succès de ces efforts repose sur une gestion plus stratégique des ressources humaines incitant à une interaction plus dynamique et tournée vers l'avenir entre l'offre et la demande sur le marché du travail.

Si l'on se réfère à l'initiative de la Commission «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois», les changements auxquels on assiste actuellement vont imposer une amélioration et une actualisation des compétences des individus, ainsi que la création de certaines stratégies ayant pour objectif le développement de compétences mieux adaptées aux besoins présents et futurs du marché du travail. D'autre part, dans le cadre de l'initiative de la Commission «Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation», l'une des priorités des États membres et de la Commission, pour la période 2009-2010, est l'intégration complète des compétences clés transférables dans les programmes scolaires, l'évaluation et les certifications. La flexibilité et l'adaptabilité sont essentielles pour développer un marché du travail capable d'anticiper et d'intégrer les changements économiques et sociaux.

Outre les compétences spécifiques aux secteurs d'activité économique, les employés doivent disposer d'un bagage de compétences transférables qui permettront aux entreprises de disposer d'une main-d'œuvre plus flexible, modulable et mobile tout en favorisant la mobilité professionnelle et géographique des travailleurs ainsi que le développement de leur parcours professionnel. Aujourd'hui, les travailleurs ne peuvent plus, ou rarement, garder le même emploi dans la même entreprise ou dans le même secteur tout au long de leur vie professionnelle. L'évolution professionnelle est dès lors inévitable, obligeant ainsi les individus à s'adapter continuellement et à acquérir une large gamme de compétences transférables génériques et spécifiques.

Dans l'intérêt d'un marché du travail plus flexible et dans le but d'encourager la formation continue et de faciliter la mobilité, tout un chacun, peu importe son âge, son sexe ou son milieu socio-économique, se doit d'acquérir, d'actualiser et de développer, tout au long de sa vie, des compétences transférables génériques (travail d'équipe, résolution de problèmes, prise de décisions, capacité d'«apprendre à apprendre», communication orale et écrite, technologies de l'information et des communications, etc.). Ces compétences se retrouvent notamment dans la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ces compétences génériques doivent toutefois être complétées par des compétences plus spécifiques, transférables entre secteurs étroitement liés.

Parallèlement à ce contexte général, l'étude a été menée dans un environnement où le concept de compétences transférables reste relativement vague et où il n'existe aucune taxonomie reconnue pour la description des compétences, des aptitudes et des professions à l'échelle européenne ou même mondiale. Ce projet a eu pour objectif d'analyser la situation, de vaincre les obstacles générés par l'absence de taxonomie standardisée, de développer et de tester une méthodologie appropriée d'identification et d'analyse de la transférabilité des compétences, de mener une enquête pertinente dans 20 États membres ainsi qu'en Suisse, et de formuler des recommandations en matière de transférabilité de compétences à l'intention des acteurs concernés.

C. Destinataires du projet

Le projet s'adresse en particulier aux acteurs (travailleurs, employeurs, secteurs, régions, secteur public, établissements de formation) qui connaissent ou risquent de connaître des changements structurels ou des restructurations, en se penchant plus précisément sur la transférabilité des compétences liée à la mobilité et à l'adaptabilité sur le plan professionnel.

À une époque dominée par les restructurations, les **travailleurs** courent le risque de perdre leur emploi et doivent se préparer à une transition professionnelle, que ce soit au sein même de leur profession actuelle ou en dehors. L'étude fournit la description de compétences liées à 219 professions, présente une analyse de la transférabilité de celles-ci entre professions et entre secteurs, et donne des exemples de cas dans lesquels de telles informations sont utilisées pour identifier des emplois plus ou moins étroitement liés en termes de similarité des compétences requises aux fins de leur exercice. En outre, l'étude identifie un éventail complexe de compétences transversales susceptibles d'être développées à tout moment dans le sens où elles favorisent l'employabilité et l'adaptabilité des travailleurs. Elle s'accompagne d'une analyse des compétences qui devraient être les plus demandées dans le futur. Elle inclut également une proposition de module spécifique destiné à soutenir l'orientation et la mobilité professionnelles des travailleurs dans le cadre d'un système modulaire d'instruments axé sur le développement et la transférabilité des compétences.

Les différents avis des **employeurs** sur le rôle des compétences et divers aspects liés à la transférabilité des compétences ont été recueillis au cours de l'enquête menée sur le terrain pour ensuite être analysés et utilisés par l'équipe en charge du projet afin de formuler des recommandations. Le rapport fournit aux employeurs 219 profils professionnels de compétences ainsi qu'une méthodologie pour le développement de celles-ci. Il propose un module permettant aux employeurs de créer des profils de compétences pour les professions, susceptible d'être également utilisé dans tout processus de développement de ressources humaines.

Vingt groupes de secteurs ont été identifiés sur la base de la similarité de leur structure d'emploi, par profession. La présence de professions identiques ou très similaires dans chaque groupe de secteurs permet d'identifier des compétences hautement transférables susceptibles de garantir une mobilité professionnelle accrue. Cet outil peut servir à soutenir la transition professionnelle au sein de ces groupes de secteurs en période de restructuration afin d'éviter toute perte de compétences spécifiques à un secteur en raison du licenciement de travailleurs qualifiés dans certaines entreprises du secteur concerné. Une structure spécifique a été élaborée en matière de profils de compétences eu égard à la transférabilité des compétences au sein des secteurs et entre les secteurs, et un outil de profilage de compétences en ligne a été proposé pour les activités de recherche et de développement à venir.

Sont également visés les **principaux intervenants** à l'échelle **régionale,** étant donné qu'il s'agit d'acteurs clés sur leurs marchés du travail respectifs. La mobilité géographique des travailleurs au sein de l'Union européenne est faible, ce qui signifie que les initiatives régionales et locales en matière d'emploi sont essentielles pour relever les défis de la mondialisation et faire face à l'évolution constante du marché du travail. L'étude recommande un recours accru aux informations relatives au marché du travail, aux stratégies de développement de compétences et aux partenariats mis en place sous la forme de pactes territoriaux pour l'emploi ou d'autres types d'initiatives locales en matière d'emploi,

en vue d'anticiper les changements et d'exercer une influence non négligeable sur l'adaptabilité et la mobilité professionnelle des individus.

Le rôle des **acteurs du secteur public** est mis en avant dans de nombreux domaines liés à la restructuration et aux compétences, comme la mise en œuvre de mesures préventives à travers le développement de compétences appropriées dans les systèmes de formation de base et continue, la validation des compétences acquises au niveau de l'apprentissage non formel et informel, les systèmes d'orientation professionnelle et d'adéquation professionnelle, etc. Des instruments et méthodes spécifiques d'aide au développement et à la transférabilité des compétences ont été proposés dans le cadre d'un système modulaire applicable aux recherches et aux activités futures. On trouve également, parmi les propositions, une meilleure anticipation des besoins futurs en matière de compétences à travers l'interconnexion et l'intégration des systèmes et moyens existants, notamment ceux qui sont développés dans l'étude. Par ailleurs, la taxonomie des compétences sur laquelle se base le projet ainsi que la méthodologie utilisée pour la description de ces dernières peuvent servir d'outils dans le cadre de l'initiative ESCO.

Les **acteurs du monde de l'éducation** sont également visés par les résultats de l'enquête, qui a confirmé l'insatisfaction des employeurs, du secteur public et des organismes de formation à l'égard de la qualité des compétences acquises, que ce soit les compétences professionnelles spécifiques à certains emplois ou les compétences transversales, notamment dans l'enseignement de base. L'étude propose plusieurs recommandations, dont l'élaboration d'un modèle de compétences transversales et son application depuis l'école primaire jusqu'à la formation des adultes.

D. Principaux résultats du projet et conséquences pour les parties prenantes concernées

Les principaux résultats de l'étude menée sur les compétences transférables sont présentés sous la forme de conclusions pour chacune des parties du projet.

1. Analyse introductive sur le rôle des compétences transférables dans les parcours professionnels et la fluidité du marché du travail

Les compétences transférables ne correspondent objectivement à aucune catégorie de compétences donnée et qualitativement distincte. Ce sont des compétences applicables à différentes fonctions et emplois, dont le niveau d'applicabilité varie selon le contexte économique, législatif, géographique ou autre. Plus la compétence est générale, plus elle est transférable, et vice versa. Puisqu'il n'existe aucune compétence purement transférable ou purement non transférable, autrement dit, puisque la transférabilité n'est pas une variable discrète mais continue, il est judicieux de parler de **niveau de transférabilité** des compétences au lieu de faire la distinction entre compétences transférables et compétences non transférables.

Les **employeurs** font la distinction entre les **compétences professionnelles,** à savoir les compétences spécifiques au monde professionnel, **qui sont étroitement liées au savoir et faciles à observer, à mesurer et à développer, et les compétences personnelles,** à savoir les compétences non spécifiques au monde professionnel, **qui sont étroitement liées à des attitudes, et qui sont intangibles, et difficiles à quantifier et à développer.** D'autres acteurs, en particulier les décideurs politiques et les établissements d'enseignement, font habituellement une distinction entre compétences **générales** (ou génériques) et compétences **spécifiques.**

On peut noter l'absence de logique dans la définition et la classification des diverses compétences, et il n'existe aucune taxonomie des compétences largement reconnue. L'équipe chargée du projet a dès lors décidé de distinguer **trois catégories de compétences** sur la base de l'analyse qui précède:

- les compétences personnelles,
- les compétences professionnelles génériques,
- les compétences professionnelles spécifiques.

Les compétences professionnelles spécifiques se caractérisent par leur faible niveau de transférabilité, alors que les compétences personnelles et les compétences professionnelles génériques possèdent un niveau élevé de transférabilité entre secteurs et entre professions et peuvent être considérées comme des **compétences transversales.**

Il existe un lien entre la transférabilité des compétences et le risque de perdre un emploi ou de ne pas en retrouver un autre. L'employabilité des individus **se fonde sur les compétences spécifiques, mais les compétences transversales, elles, favorisent l'employabilité.** Les personnes qui possèdent de nombreuses compétences ont été moins exposées au risque de chômage lors de la crise économique.

Dans le contexte actuel de mondialisation, une externalisation aisée accroît la dynamique du marché du travail et **les employés doivent s'investir dans le développement de leurs compétences** afin d'augmenter leurs chances de conserver leur emploi ou d'en retrouver un autre facilement. Ni le secteur public ni le secteur privé ne sont entièrement responsables de l'employabilité des individus.

La responsabilisation et le développement personnel jouent un rôle important. **Il est avantageux de posséder des compétences multiples** car elles facilitent le mouvement des travailleurs dans leur environnement actuel ou à l'extérieur, vers d'autres professions et secteurs, si nécessaire. Ce que les employeurs recherchent, ce sont des employés capables de faire leur travail et de le faire correctement. À cet égard, **les compétences transversales, qui vont de la capacité de résoudre des problèmes à des aptitudes interpersonnelles, sont considérées comme fondamentales.** Posséder de telles compétences, transférables d'un milieu à un autre, constitue une bonne base pour accumuler les compétences spécifiques requises pour un emploi donné.

Comme semble l'indiquer une enquête menée par des experts (voir annexe 1, question n° 3), **la crise économique mondiale n'a pas eu d'impact notable sur la sensibilisation des entreprises à l'égard de l'importance du développement des compétences transférables,** et ce pour deux raisons majeures. Premièrement, les entreprises qui utilisent des systèmes modernes de gestion des ressources humaines gardent sans cesse un œil attentif sur cet aspect. Deuxièmement, la crise et le taux de chômage élevé qui s'en est suivi ont généré un surplus au niveau des ressources humaines disponibles possédant des niveaux appropriés de compétences spécifiques et transversales. D'autre part, en période de crise et de restructuration à grande échelle, le **secteur public offre souvent des subsides en vue de développer les compétences (y compris transversales)** des employés (généralement combinés à la mise en place d'un chômage partiel par les employeurs) pour préserver l'emploi (ICT ILO, 2010).

2. Analyse détaillée des compétences transférables entre secteurs économiques en Europe, à l'heure actuelle et pour les années à venir (horizon 2020)

Les résultats de cette section, tels que développés ci-après, représentent la contribution la plus précieuse au développement futur d'un système de gestion des ressources humaines basé sur les compétences à l'échelle européenne.

Classification et description des compétences, principalement transversales, c'est-à-dire des compétences personnelles et des compétences professionnelles génériques. La classification des compétences proposée, tout comme leur description, a recueilli l'assentiment général des personnes interrogées au sein de l'UE.

Avant de se pencher plus avant sur la transférabilité des compétences (voir chapitre 2), ces dernières ont été réparties dans différents groupes: compétences personnelles, compétences professionnelles génériques et compétences professionnelles spécifiques. Une telle classification systématique exige non seulement la répartition des compétences dans ces différents groupes, mais également leur spécification.

Les **compétences personnelles,** c'est-à-dire les compétences non professionnelles, liées aux aptitudes d'une personne à agir efficacement sur son lieu de travail, sont généralement considérées comme parfaitement transférables. La liste des compétences personnelles, leur description et la spécification de diverses compétences secondaires sont présentées à l'annexe 7.1 et s'accompagnent d'une description des compétences professionnelles génériques et des groupes de compétences professionnelles spécifiques. L'équipe chargée du projet a identifié les 22 compétences personnelles suivantes, réparties en cinq groupes:

- efficacité personnelle: **autocontrôle et résistance au stress; confiance en soi; flexibilité; créativité; formation tout au long de la vie.** Ces compétences reflètent certains aspects de la maturité d'une personne dans son rapport à elle-même, aux autres et au travail. Elles sont liées à la performance d'un individu face à la pression et à des situations difficiles;
- relations et services: **relations humaines; orientation client; soutien professionnel; communication.** Ces compétences permettent à l'individu de comprendre les besoins des autres et de collaborer avec eux. La compétence

«communication» est associée à chacun des groupes, mais elle figure dans celui-ci car elle joue un rôle important dans le développement des relations et dans le rapport aux autres;

- impact et influence: **impact/influence; sens de l'organisation; leadership; développement de l'autre.** Les compétences de ce groupe reflètent l'influence d'un individu sur autrui. Les compétences managériales constituent un sous-ensemble de cette catégorie;
- exécution: **propension à la performance, efficacité; sens de l'ordre, de la qualité, de la rigueur; initiative, approche proactive; résolution de problèmes; planification et organisation; recherche et gestion d'informations; autonomie.** Cette catégorie a pour principe fondamental la propension à l'action. Elle est davantage axée sur l'exécution des tâches que sur l'influence exercée sur autrui;
- aptitudes cognitives: **esprit d'analyse; pensée conceptuelle.** Ces deux compétences reflètent le processus cognitif d'un individu, c'est-à-dire sa manière de penser, d'analyser, de raisonner, de planifier, de critiquer, d'identifier les problèmes ou les situations et de formuler des raisonnements, des hypothèses ou des idées.

Les **compétences professionnelles génériques,** à savoir les aptitudes techniques et professionnelles, s'appliquent à pratiquement tous les types d'emploi et à la plupart des entreprises, des professions et des secteurs ainsi qu'à la vie privée, et sont dès lors hautement transférables. La liste des compétences professionnelles génériques ainsi que leur description sont présentées à l'annexe 7.1 du rapport. L'équipe chargée du projet a identifié les **six compétences professionnelles génériques** suivantes: **compréhension de la législation et de la réglementation; compréhension du monde économique; aptitudes scientifiques et technologiques de base; compréhension de l'environnement; aptitudes informatiques et numériques; maîtrise de langues étrangères.**

Les **compétences professionnelles spécifiques** englobent des aptitudes techniques et professionnelles qui s'appliquent à un nombre limité d'entreprises, de professions et de secteurs. Elles décrivent les aptitudes spécifiques requises pour l'exercice pratique d'une profession. L'analyse de leur transférabilité exige la création d'une classification spécifique à ce type de compétences car les exigences des employeurs sont trop précises pour pouvoir être comparées dans le cadre d'une analyse. Pour régler ce problème, l'équipe chargée du projet a rassemblé ces compétences professionnelles spécifiques dans des catégories constituées de compétences professionnelles très proches en termes de base de connaissances ou d'exécution de tâches. **264 catégories de compétences professionnelles spécifiques** ont ainsi été identifiées.

Des profils de compétences relatifs à 219 professions ont été développés conformément à **l'approche «en T»** ([1]), recommandée par le groupe d'experts chargé de l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois», **qui combine compétences transversales et compétences spécifiques à certains emplois.** Les profils professionnels de compétences décrivent les aptitudes requises pour l'exercice de certaines professions sélectionnées sur la base de la classification des compétences décrite ci-dessus. Les profils de compétences pour l'ensemble des 219 professions sont présentés à l'annexe 8.1 du rapport. À titre d'exemple, vous trouverez ci-après le profil de compétences correspondant à une profession sélectionnée dans le groupe de secteurs «Génie civil et construction».

Tableau — Échantillon de profils professionnels de compétences

Secteurs du génie civil et de la construction	
Plombier	**Compétences professionnelles génériques:** compétences scientifiques et technologiques de base. **Compétences professionnelles spécifiques:** compréhension des documents techniques; évaluation et contrôle de la qualité des matières premières, des produits finis et semi-finis; dessin technique; élimination des déchets; maniement de machines destinées à la transformation des métaux; mesures de contrôle au cours des processus d'exploitation et de fabrication; entretien des bâtiments; élaboration de documents conceptuels; installation, mise en fonction, maintenance et optimisation d'équipements énergétiques; montage; assemblage et installation de tuyauteries. **Compétences personnelles:** collaboration professionnelle; communication; propension à la performance, efficacité; sens de l'ordre, de la qualité et de la rigueur; résolution de problèmes; autonomie; esprit d'analyse.

([1]) Approche garantissant le bon dosage de compétences: chaque individu devrait posséder à la fois des compétences transversales fondamentales (barre horizontale) et les compétences spécifiques requises pour un certain emploi (barre verticale) (groupe d'experts chargé de l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois», 2010).

Pour l'analyse de la transférabilité des compétences, **une méthode permettant d'identifier la transférabilité des compétences entre professions et secteurs a été testée sur un échantillon constitué de 219 professions dans 20 groupes de secteurs.** Cette méthode s'est avérée utile malgré son caractère limité eu égard à la taille de l'échantillon. Les résultats révèlent des **niveaux de transférabilité de compétences à l'intérieur des secteurs et entre ceux-ci,** des liens entre les **différentes professions,** et plusieurs autres corrélations significatives en matière de mobilité professionnelle. Ils ont révélé **un potentiel susceptible d'être utilisé dans plusieurs applications pratiques,** comme dans le développement futur d'instruments favorisant le transfert de compétences et la mobilité de la main-d'œuvre.

Les compétences transférables entre professions peuvent être considérées comme le **résultat le plus intéressant du point de vue de la transférabilité des compétences et de la mobilité professionnelle.** Un élargissement de l'échantillon sélectionné à un plus grand nombre de professions et une approche interactive, notamment à travers une application web ou une base de données, permettraient d'exploiter le potentiel de cette méthodologie tel que recommandé dans le rapport.

L'identification des compétences transférables entre professions (voir annexe 8.2) permet de quantifier **l'indice de transférabilité,** à savoir la proportion de compétences transférables entre professions exprimée en pourcentage du nombre total de compétences, pour chacun des secteurs. Cette analyse révèle que, dans certains secteurs, les individus possédant un indice de transférabilité des compétences plus élevé peuvent **plus facilement changer de travail** alors que, dans d'autres secteurs, cela s'avère beaucoup plus difficile, ce qui a une incidence en termes de mobilité sectorielle sur le marché du travail. **Les secteurs de l'éducation, des technologies de l'information et des communications (TIC) et des médias possèdent les indices de transférabilité les plus élevés.** À l'autre bout de l'échelle, les activités domestiques et autres services personnels, la fabrication de produits alimentaires, de boissons et de tabac, ainsi que le travail du bois et la fabrication de meubles sont les secteurs qui affichent les indices de transférabilité les plus faibles. Il y a lieu de noter que ces résultats donnent une idée de la mobilité potentielle entre les professions de différents secteurs, mais qu'il faut également tenir compte de chaque situation spécifique afin d'évaluer la mobilité professionnelle réelle dans un secteur donné.

Une analyse approfondie de la **transférabilité des compétences entre secteurs économiques** a permis d'identifier les **paires de secteurs possédant le degré de similarité le plus élevé ou le plus faible.** Vous trouverez ci-dessous les groupes de secteurs **qui possèdent le plus grand nombre de compétences communes, leur similarité reposant en grande partie sur les compétences professionnelles spécifiques:**

- fabrication de produits alimentaires, de boissons et de tabac/fabrication de papier, caoutchouc et matières plastiques; autres branches de l'industrie manufacturière;
- commerce de détail/commerce de gros, entreposage et location;
- fabrication de papier, caoutchouc et matières plastiques; autres branches de l'industrie manufacturière/commerce de gros, entreposage et location;
- commerce de gros, entreposage et location/services spécialisés, postaux et bibliothécaires;
- hébergement, distribution de produits alimentaires et de boissons/commerce de détail;
- fabrication de produits alimentaires, de boissons et de tabac/travail du bois et fabrication de meubles.

Vous trouverez ci-dessous les **secteurs qui possèdent le moins de compétences communes:**

- génie civil et construction/TIC;
- soins de santé et services sociaux/agriculture, sylviculture et pêche;
- industries textile et du cuir/TIC;
- métallurgie, équipements électroniques et véhicules de transport/éducation;
- génie civil et construction/éducation.

Des informations détaillées sur la similarité des secteurs basée sur les compétences sont fournies à l'annexe 8.5.

Les profils professionnels de compétences (voir annexe 8.1) ont permis d'identifier les **compétences de premier plan transférables à différentes professions au sein des secteurs économiques;** ils permettent également de souligner les différences entre les exigences des différents secteurs. L'annexe 8.6 fournit des informations détaillées sur la transférabilité de l'ensemble des compétences, à savoir les compétences personnelles, les compétences professionnelles génériques et les compétences professionnelles spécifiques, en se basant sur leur degré de transférabilité dans différents secteurs et dans l'économie en général (tous secteurs confondus).

Les compétences transférables dans l'ensemble de l'économie, à savoir les compétences applicables à des professions différentes dans des secteurs différents, peuvent être classées de manière plus précise dans la catégorie **«compétences transversales».**

Outre l'analyse réalisée par l'équipe chargée du projet, il a été procédé à l'identification des compétences possédant un degré de transférabilité élevé ou modéré dans l'ensemble de l'économie et dans chacun des secteurs sur la base des **réponses de 185 experts issus d'entreprises,** qui avaient été invités à désigner les compétences qu'ils considéraient comme facilement transférables à d'autres professions. Les résultats de cette enquête sont présentés dans le présent rapport (voir encadré 2.12).

Comme l'ont souligné les personnes interrogées, il est très difficile, voire vain, d'aborder la transférabilité des compétences d'une manière générale, c'est-à-dire en l'appliquant à l'ensemble de l'économie, puisqu'il existe des différences significatives entre les secteurs et/ou professions.

3. Analyse détaillée du rôle, de l'importance et de l'implication des acteurs concernés

Les **entreprises** figurent parmi les **acteurs** les plus importants en matière de développement des compétences, y compris transversales, bien qu'elles s'attachent avant tout aux compétences applicables au monde de l'entreprise et susceptibles d'être transférées au sein de celui-ci. En général, les opportunités offertes aux employés de développer leurs capacités transversales, et la possibilité d'améliorer la mobilité interne et la transférabilité des compétences professionnelles spécifiques à certains emplois, **dépendent de la taille de l'entreprise.** Cela signifie que les employés des petites entreprises ou des microentreprises sont désavantagés sur le plan de l'accès à une formation pertinente et de leur développement personnel, rendant le licenciement problématique dans leur cas. **L'identification et l'évaluation des compétences transversales pour les nouveaux employés** sont plus difficiles à réaliser dans les petites entreprises, tandis que les moyennes et grandes entreprises appliquent de tels procédés pour les postes de haut niveau. Les entreprises verraient d'un bon œil la certification de niveaux déterminés de compétences transversales.

Les conseillers en ressources humaines et les organismes de formation jouent un rôle crucial en tant qu'**entités innovantes** et en tant que **prestataires de services.** Les conseillers en ressources humaines et en gestion sont les leaders de l'innovation dans le domaine du développement et de la mise en œuvre de nouveaux outils destinés à améliorer la compétitivité des entreprises.

Les services publics d'aide à l'emploi sont les acteurs les plus importants en matière d'évaluation et d'acquisition de compétences, tout comme sur le plan de l'aide qu'ils fournissent aux groupes de demandeurs d'emploi visés aux fins de la transférabilité des compétences. Les personnes les plus vulnérables sont les **personnes plus âgées** (perfectionnement des compétences obsolètes et requalification en vue de nouveaux emplois), les **personnes à la recherche d'un premier emploi** (compétences requises pour intégrer le marché de l'emploi) et les **migrants** (compétences linguistiques, compétences interculturelles et compétences professionnelles). Ces individus ont recours à un portefeuille «traditionnel» d'outils et de méthodes, tels que l'évaluation individuelle des compétences, l'orientation professionnelle, la formation qualifiante et l'aide à l'emploi. Toutefois, l'introduction de nouveaux outils et de programmes d'aide nationaux s'avère limitée.

L'enseignement de base constitue le gros point faible dans le domaine du développement des compétences, qu'elles soient transversales ou spécifiques à certains emplois. Cette constatation a été confirmée par tous les acteurs concernés, à savoir les entreprises mais aussi, chose surprenante, les représentants du secteur public et de l'éducation. Les principales faiblesses de l'enseignement de base résident dans la faible corrélation existant entre le concept prédominant de connaissances théoriques et les compétences pratiques, le manque de cohérence entre les programmes d'enseignement et les exigences des employeurs, et le développement insuffisant des compétences personnelles.

Les **acteurs régionaux et locaux,** tout comme les entreprises, sont **probablement les acteurs secondaires les plus importants** sur le plan des mesures prises en matière d'emploi, notamment celles qui visent la transférabilité des compétences, principalement en raison de la grande **mobilité régionale et locale** de la main-d'œuvre au sein de l'UE, mais aussi de l'importance des **compétences** régionales et locales **dans le processus de développement de partenariats** entre les différents acteurs pour résoudre des problèmes complexes en matière d'emploi. Il existe de nombreux exemples de meilleures pratiques dans ce domaine. D'autre part, **toutes les régions et leurs principales parties prenantes ne sont pas conscientes du rôle qu'elles jouent** et/ou ne s'impliquent pas activement dans le développement et la mise en œuvre de stratégies régionales ou locales en matière de compétences.

Les **syndicats** jouent un rôle actif dans le développement de normes nationales de qualifications et de compétences, mais s'impliquent rarement directement dans leur mise en œuvre. Au niveau des entreprises, ils peuvent **influencer la politique de la direction en matière de formation,** notamment en ce qui concerne la question importante des compétences transversales et de la transférabilité des compétences. À l'annonce d'une restructuration ou de licenciements, le rôle des syndicats tend à s'affirmer étant donné qu'ils représentent les intérêts personnels des employés, leur but étant d'améliorer les perspectives d'avenir de ces derniers. Un tel rôle **n'est pas suffisamment présent dans les petites entreprises et les microentreprises,** où les travailleurs éprouvent davantage de difficultés sur le plan du développement de compétences transversales et de la transférabilité des compétences.

Il existe, au niveau national, **des différences significatives dans les approches envisagées en matière de développement de compétences et de mise en œuvre de systèmes de transférabilité des compétences** au sein des États membres. Les mesures prises dans ce domaine à l'échelle de l'UE ont conduit à des changements positifs, bien que relativement lents. Des stratégies intelligentes ne sont que rarement ou lentement mises en œuvre.

4. Analyse relative à l'identification des outils et méthodes utilisés pour favoriser une meilleure mobilité sur le marché du travail à travers les compétences transférables

Les **employeurs** sont presque exclusivement intéressés par une **mobilité interne** des travailleurs soutenue par le développement de compétences transférables. Nombre de moyennes et grandes entreprises disposent de **systèmes de gestion des ressources humaines sophistiqués et bien développés basés sur les talents et les compétences**, alors que les **petites entreprises et les microentreprises** intègrent le développement de compétences dans leurs procédures internes, à travers un **apprentissage par la pratique.** Il est malgré tout possible de mentionner certaines méthodes spécifiques utilisées par les employeurs pour identifier, développer et évaluer des compétences: évaluation périodique des travailleurs, rétroaction et test «360 degrés»; tableau de bord, analyse des performances sur la base des compétences ou modèle d'entretien «Behavioural Event Interview», cercle de qualité, étalonnage, centres d'évaluation et de développement.

Les employeurs, généralement les grandes entreprises, ont également recours à des outils spécifiques pour **anticiper** leurs **besoins en matière de compétences.** Ils utilisent toutes sortes d'analyses, comme l'analyse FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces), l'analyse des besoins de l'entreprise, l'analyse de la demande du marché et des besoins des clients (études sur les besoins du marché), l'analyse de scénarios, l'analyse globale, l'analyse technique de projets futurs ou l'évaluation des tendances, et le suivi de l'évolution du secteur. L'horizon temporel utilisé pour les prévisions diffère en fonction de la taille des entreprises, de la stabilité de leur position sur le marché, des tendances et de l'évolution de leurs marchés respectifs, des changements technologiques, etc. Les grandes entreprises sont généralement plus à même de prédire leurs besoins en compétences à long terme (5 ans ou plus), alors que l'horizon des petites entreprises tend à être beaucoup plus court (de quelques mois à quelques années). **L'anticipation des besoins futurs en matière de compétences** est encouragée et parfois même pilotée par des organismes publics. Ils ont principalement recours aux **analyses du marché du travail et aux études pronostiques à moyen et à long terme,** telles que des pronostics sur les tendances en matière d'emploi et de compétences, aux observatoires du marché du travail et aux analyses des nouvelles tendances en matière de technologie.

Le secteur public assure également **la conversion des systèmes éducatifs basés sur les connaissances traditionnelles en systèmes basés sur les compétences,** introduits dans de nombreux pays, ainsi que la mise en œuvre de normes nationales de qualifications et de compétences. Le secteur public a pour principale mission de fournir un cadre de base pour soutenir la transférabilité dans une optique de mobilité professionnelle. La prochaine étape, mise en œuvre avec l'appui des processus susmentionnés, consiste à développer des **systèmes d'accréditation/de reconnaissance des compétences acquises durant l'apprentissage antérieur,** nécessaires en vue d'encourager davantage la mobilité professionnelle. D'une manière générale, les **systèmes d'accréditation/de reconnaissance revêtent un caractère national,** mais quelques pays possèdent des systèmes régionaux. Il est relativement habituel que le système d'accréditation/de reconnaissance soit contrôlé et **géré par l'État** (gouvernement) mais **mis en œuvre par des sociétés privées.** La nécessité de recourir à de tels systèmes se confirme dans l'**importance des diplômes et certificats officiels,** qui servent d'indices aux employeurs.

Les **services publics d'aide à l'emploi** utilisent plusieurs outils favorisant l'employabilité et la mobilité professionnelle des demandeurs d'emploi, lesquels ont un lien direct avec la transférabilité des compétences. La **formation visant à acquérir des compétences en vue de la recherche d'un emploi** et **l'orientation professionnelle** personnalisée (incluant l'établissement de plans de carrière) figurent parmi les principaux outils.

Le secteur de l'éducation et les conseillers en ressources humaines développent et appliquent les méthodes et outils suivants en matière de transférabilité des compétences: le développement de la connaissance de soi, l'orientation professionnelle, les centres d'évaluation et de développement, l'encadrement, le mentorat, les applications informatiques et les activités hors formation. L'apprentissage par la pratique est une méthode primordiale de développement des compétences qui peut être combinée à d'autres outils pertinents tels que les ateliers, les séminaires, les conférences, l'encadrement, l'enseignement à distance, l'apprentissage mixte, l'apprentissage en ligne, les services de conseil, l'observation et l'évaluation du travail par des experts ou des pairs, le partage d'expériences, de compétences et de connaissances, les formations agréées, les réunions d'équipe, etc. Face aux nombreux exemples de meilleures pratiques de base, **il existe un vide important et une forte demande de nouvelles approches et moyens d'action** dans le domaine du développement des compétences (compétences professionnelles spécifiques ou compétences personnelles transversales), **notamment au cours de la formation de base.**

E. Recommandations

Les principales recommandations sont présentées en suivant la structure de base du projet.

1. Analyse introductive sur le rôle des compétences transférables dans les parcours professionnels et la fluidité du marché du travail

Il serait opportun d'**utiliser le concept plus générique de «compétences transversales» plutôt que celui de «compétences transférables»** pour désigner et réunir sous un seul vocable les compétences personnelles et les compétences professionnelles génériques qui sont, par nature, transférables à l'ensemble des secteurs et des professions et qui ont une incidence significative sur la réussite personnelle.

Il convient de dissocier «transférabilité interne» et «transférabilité externe». La transférabilité interne au sein d'une organisation et la transférabilité externe vers d'autres organisations, secteurs et professions sont toutes deux liées mais représentent toutefois des «mondes» différents au regard de la motivation des principaux acteurs concernés et des outils et méthodes utilisés pour favoriser le développement des compétences (ou la validation des compétences acquises au cours de l'apprentissage antérieur).

Toutes les compétences sont plus ou moins transférables dans un contexte spécifique. Le **transfert réel de compétences** (en tant que processus lié à la mobilité professionnelle) **devrait bénéficier de l'appui de systèmes, méthodes et outils spécifiques.** Citons, à titre d'exemple, le marché du travail régional, qui connaît un degré élevé de coopération entre les employeurs, le secteur de l'enseignement, les pouvoirs publics et d'autres acteurs locaux, lesquels définissent leurs stratégies en matière de compétences en s'appuyant sur les informations en provenance du marché du travail et différents outils tels que les centres d'orientation professionnelle, les bureaux de placement, etc. Un tel cadre spécifique facilite la transition professionnelle des travailleurs, y compris le transfert de leurs compétences. Un autre exemple peut être illustré par le marché du travail local dans les régions reculées, qui offre très peu d'opportunités aux candidats possédant des compétences professionnelles spécifiques à certains emplois. L'élargissement de ce type de marché à travers l'amélioration des infrastructures de transport et des liaisons avec les villes les plus proches pourrait agrandir le cercle des employeurs à la recherche des compétences professionnelles spécifiques des navetteurs. Le changement de contexte, à savoir l'élargissement du marché du travail limité à un village au marché du travail des villes avoisinantes, permet de rendre les compétences professionnelles spécifiques à certains emplois plus générales puisque le nombre d'entreprises à la recherche de ce type de compétences augmente.

Il conviendrait de compenser la pénurie des ressources utiles au développement du capital humain dans le secteur privé, due à la crise, avec des ressources publiques, ce qui permet souvent de réduire les dépenses de formation des employeurs ou même de remplacer une partie du temps de travail non utilisé par une formation adéquate. **La pro-**

motion de l'acquisition de compétences tant auprès des travailleurs qu'auprès des demandeurs d'emploi permet de préserver l'emploi et de réduire le chômage.

Les **décideurs politiques devraient prendre des mesures préventives** eu égard au développement de la transférabilité des compétences. En période de relance économique, les employeurs sont ou peuvent être plus enclins à investir dans des programmes de formation, y compris dans le domaine des compétences transversales, qu'en période de récession économique. La mise en œuvre d'**incitations** fiscales pour les employeurs et l'institution d'un **«droit à l'employabilité»** pour les travailleurs devraient favoriser un comportement proactif chez ces acteurs clés ainsi qu'une fluctuation harmonieuse des investissements en matière de formation tout au long du cycle économique (de manière à minimiser la nécessité d'intervention des pouvoirs publics en période de ralentissement économique).

2. Analyse détaillée des compétences transférables entre secteurs économiques en Europe, à l'heure actuelle et pour les années à venir (horizon 2020)

La méthode et les outils utilisés devraient être **mis davantage à l'épreuve dans environ trois ou quatre secteurs,** où ils seraient appliqués de long en large, ce qui signifie qu'il conviendrait de décrire toutes les professions, d'appliquer la méthode de profilage en relation avec les tâches à effectuer, de spécifier leurs incidences sur le secteur de la formation, tout comme les outils utilisés en matière d'orientation et d'adéquation professionnelle. Il conviendrait également d'analyser l'opinion des demandeurs d'emploi et d'en tenir compte dans cette recherche approfondie afin de développer des outils compréhensibles et conviviaux.

Les outils de profilage des compétences peuvent être employés pour la description future de toutes les professions dans tous les secteurs en se basant sur les compétences transversales et en utilisant la description des compétences professionnelles spécifiques à certains emplois comme guide pour leur développement ultérieur. L'outil peut être **transféré sur une plate-forme en ligne interactive** afin de faciliter à la fois l'actualisation des **profils professionnels de compétences types «en T»** et leur **adéquation** aux besoins des utilisateurs (pour refléter les spécificités des régions, des secteurs et des entreprises). Les profils professionnels de compétences doivent être définis sur **la base des différents niveaux** de compétences requises dans les différentes professions.

Cette méthode permet la création de **profils professionnels types** (définis à l'échelle de l'UE) **susceptibles d'être adaptés à différents contextes** (au niveau national, régional, en fonction des spécificités du secteur) à travers le **développement d'un outil flexible et dynamique reflétant les évolutions du marché du travail.** Il est nécessaire de procéder à la **synchronisation de cette méthode avec les systèmes et initiatives** existant au niveau européen, notamment le cadre européen des certifications (CEC) et l'ESCO. Les systèmes européens ne doivent pas être imposés à l'ensemble des acteurs. **Une gestion plus efficace des ressources humaines pourrait être encouragée** au sein des PME en utilisant les profils professionnels types de manière optimale et en les adaptant à leur situation.

La méthode peut servir de **base pour concevoir un outil d'orientation professionnelle** pour autant qu'il soit destiné à un grand nombre de professions, très qualifiées et peu qualifiées, dans tous les secteurs, outil qui serait transféré sur une plate-forme en ligne interactive liée à un système de prévision de la demande d'emploi.

Les compétences identifiées comme hautement transférables dans l'ensemble de l'économie ou au sein des secteurs devraient être développées dans le niveau correspondant des systèmes éducatifs. La méthodologie et les outils présentés possèdent également un énorme potentiel d'utilisation dans les **processus de reconnaissance et de validation de l'apprentissage formel ou informel antérieur.** Cette application peut exiger une recherche approfondie dans les domaines correspondants.

Il conviendrait d'examiner les sources d'information sur le développement futur de ces aspects ainsi que la possibilité de combiner celles-ci pour obtenir des informations pertinentes sur les besoins futurs en matière de compétences.

Les systèmes O*NET et CareerOneStop (États-Unis) sont recommandés pour servir de **références** dans les initiatives futures de l'UE ou d'autres acteurs au niveau national, comme outils d'aide à la mobilité professionnelle, à la transférabilité des compétences et à la prévision des compétences futures. Ils offrent un ensemble interactif et coordonné d'applications conviviales destiné à tous les utilisateurs concernés.

3. Analyse détaillée du rôle, de l'importance et de l'implication des acteurs concernés

Il est recommandé de **commencer le développement des compétences transversales très tôt,** c'est-à-dire dès l'école maternelle ou primaire, et de continuer tout au long du cycle d'apprentissage. **Le niveau de base devrait être l'objectif numéro un des acquis de l'éducation depuis le début de l'apprentissage pour l'ensemble des élèves et des étudiants.** Il est nécessaire de s'assurer que les enseignants possèdent le savoir-faire adéquat et puissent mener à bien leur mission, ce qui signifie leur fournir une «boîte à outils» ainsi qu'une formation en vue de favoriser l'apprentissage basé sur les compétences dans le but de développer leurs capacités à utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement et de refléter la demande du marché du travail dans la pratique pédagogique. À cet effet, **un modèle de compétence pour les compétences transversales à l'échelle européenne** est recommandé et proposé dans cette étude.

Il est recommandé de mettre en œuvre **des observatoires régionaux et locaux du marché du travail** pour renforcer l'observatoire national du marché du travail. En se basant sur le fait que, dans l'UE, la majorité de la main-d'œuvre est étroitement liée à son environnement et que la mobilité géographique est relativement faible, les acteurs régionaux et locaux peuvent utiliser un tel outil pour réaliser un inventaire détaillé des besoins actuels en compétences et des prévisions futures en termes de demande d'emploi. Des informations pertinentes peuvent être collectées en étroite collaboration avec les entreprises, et des enquêtes et analyses ciblées leur fourniraient de la valeur ajoutée. La pénurie potentielle de compétences peut alors être identifiée et des stratégies connexes en la matière peuvent être développées. Les compétences transversales devraient être intégrées dans chaque stratégie en matière de compétences. En période de crise et de restructuration à grande échelle, il est difficile d'identifier les professions et les compétences professionnelles spécifiques à certains emplois connexes nécessaires à la transition professionnelle des travailleurs licenciés et des demandeurs d'emploi en raison du nombre limité d'emplois vacants et des incertitudes au sujet des prévisions futures pour les secteurs pénalisés, alors que la demande de compétences transversales reste constante. Le modèle de compétence de la région de Moravie-Silésie (République tchèque) est présenté dans la présente étude au titre de meilleure pratique pour illustrer ce type d'approche.

Les **pactes territoriaux pour l'emploi,** utilisés comme plates-formes de communication et d'action par les parties prenantes, permettent de se pencher sur certains problèmes complexes du marché de l'emploi qui ne peuvent être résolus par les organismes eux-mêmes. Ces partenariats peuvent identifier et gérer les pénuries de compétences et le transfert de compétences (travailleurs) en cas de licenciement de masse pour satisfaire la demande future de compétences de manière plus efficace. Il est recommandé de **promouvoir et soutenir ce type de partenariats aux niveaux local, régional, national et européen.**

Des **normes nationales de qualifications et de compétences,** élaborées en étroite collaboration avec les comités sectoriels, notamment les employeurs, et des systèmes **d'accréditation de la formation antérieure** devraient être développés et mis en œuvre **dans tous les États membres de l'UE** en vue de soutenir l'acquisition, le développement, l'accréditation et le transfert des compétences utiles pour le marché de l'emploi.

Pour combler l'écart entre le monde du travail et de l'éducation, **les campagnes de promotion visées** devraient accroître la sensibilisation des acteurs du marché de l'emploi à l'importance de la transférabilité des compétences. Il conviendrait d'avoir recours aux chambres de commerce et à d'autres organismes professionnels et de les soutenir dans leur rôle de coefficient multiplicateur à l'échelle des petites et moyennes entreprises. Ces campagnes devraient être **associées à la diffusion et à l'intégration des outils et des méthodes pertinents** destinés à favoriser la transférabilité des compétences, qui ont été validés en tant qu'instruments de qualité optimale.

4. Analyse relative à l'identification des outils et méthodes utilisés pour favoriser une meilleure mobilité sur le marché du travail à travers les compétences transférables

Il est recommandé d'utiliser une approche basée sur les compétences dans les processus de gestion des ressources humaines. Un **modèle de compétence général pour l'entreprise** (description des compétences, généralement transversales, au sein de l'organisation, qui devrait être la même pour tous les travailleurs) et des **modèles de compétence**

pour les professions (description, basée sur les compétences, des exigences de toutes les professions ou, à tout le moins, des professions principales au sein de l'entreprise) peuvent servir de **base à l'ensemble des processus de gestion des ressources humaines,** notamment en matière de recrutement, de développement personnel, de formation, d'évaluation des performances et d'encadrement. Les dépenses des employeurs pour la création d'un modèle de compétence peuvent être réduites de manière significative grâce à un **système en ligne, financé par le secteur public, offrant des modèles de compétence types pour les divers secteurs et professions,** permettant ainsi d'être aisément adapté par les utilisateurs.

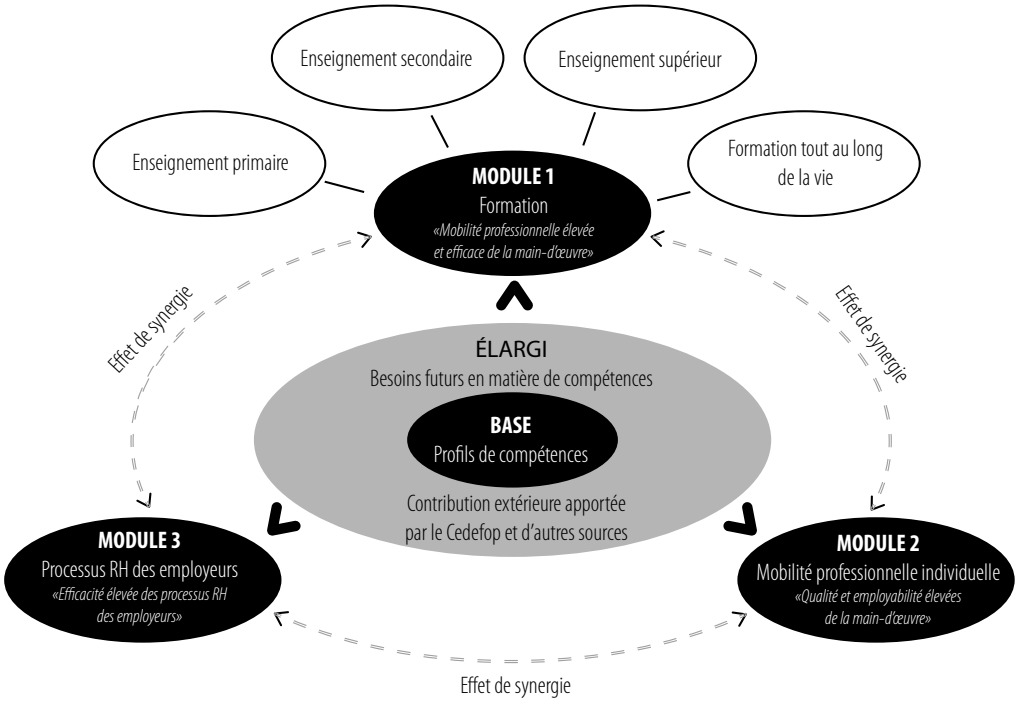
Il conviendrait d'**introduire des systèmes de certification pour les compétences personnelles,** leur évaluation étant relativement difficile, longue et coûteuse. Il pourrait être utile, pour les demandeurs d'emploi, de parvenir à mieux se présenter, et pour les employeurs, d'obtenir des informations plus complètes sur les candidats et les nouveaux employés.

Il conviendrait d'introduire des bilans de talents/aptitudes/compétences et des plans de **développement de compétences/carrière** consécutifs **en tant que mesure classique** pour venir en aide aux demandeurs d'emploi.

5. Recommandation d'outils et de méthodes en matière de transférabilité de compétences

Les **recommandations** présentées dans les chapitres précédents sont étroitement liées aux conclusions correspondantes. Toutefois, elles ne constituent qu'un **point de départ en vue de développer de manière plus approfondie** des outils systématiques favorisant la mobilité professionnelle à travers la transférabilité des compétences. L'équipe responsable du projet a mis au point une **structure modulaire du système** permettant de mettre en œuvre différents modules entièrement autonomes, même si la synergie pressentie de l'ensemble des modules accroît de manière significative l'incidence du système sur la mobilité professionnelle. La structure du système proposé, exposée dans les schémas ci-dessous, est décrite au chapitre 5.

Schéma 1 — Système modulaire d'outils favorisant le développement et la transférabilité des compétences



Le système est constitué de **deux modules principaux** (module de base et module élargi) et de **trois modules utilisateurs.**

MODULE DE BASE: profils de compétences

L'ensemble du système doit reposer sur les descriptions des profils de compétences, qui fournissent des **données à d'autres modules** et leur permettent ainsi de fonctionner. Les profils de compétences doivent inclure des compétences transversales et des compétences professionnelles spécifiques à certains emplois.

MODULE ÉLARGI: besoins futurs en matière de compétences

Le module de base permet à l'ensemble des modules utilisateurs de fonctionner (modules 1 à 3), mais tous les résultats produits par le système se rapportent à la situation actuelle du marché du travail sans tenir compte des changements futurs. La **dimension temporelle du système** peut être ajoutée par la mise en œuvre du module élargi, qui inclut les prévisions relatives à la demande de compétences pour différents secteurs et professions.

MODULE 1: enseignement

La possibilité de connaître les exigences des employeurs vis-à-vis des travailleurs (diplômés) pour certains emplois spécifiques est l'une des principales fonctions de ce module, qui peut s'avérer **utile pour définir des profils de diplômés et, ensuite, l'objectif de la formation.** Le module peut également servir à **identifier les compétences transversales** applicables à la quasi-totalité des professions, indépendamment des secteurs.

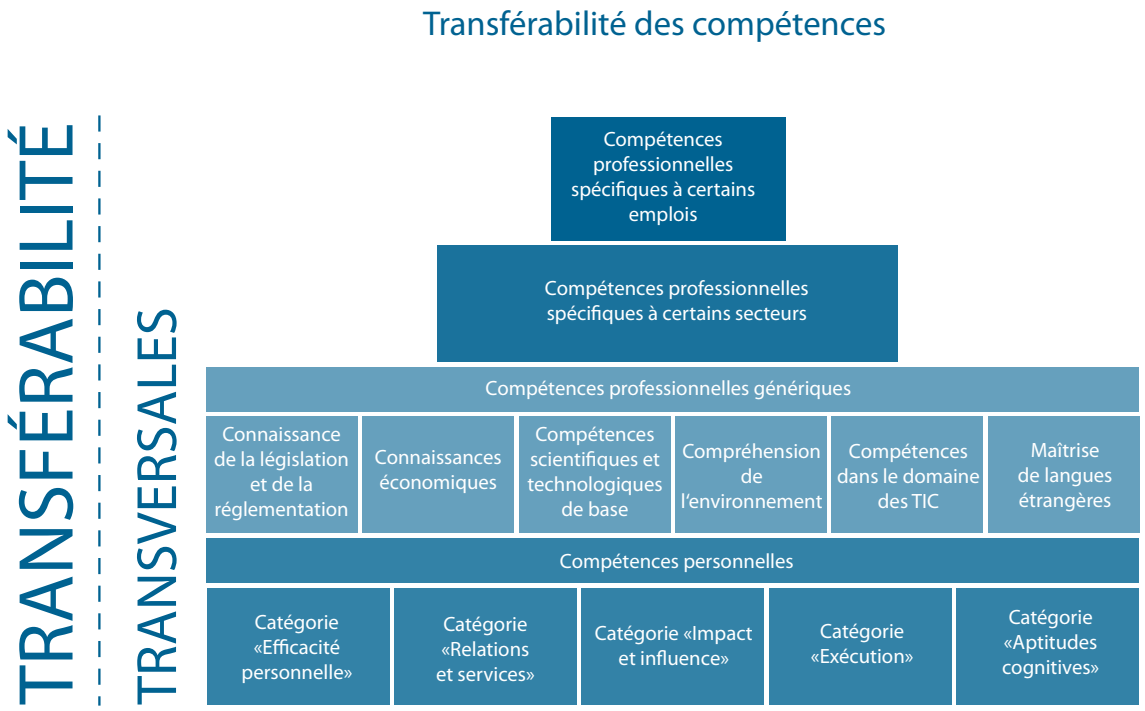
MODULE 2: mobilité professionnelle

Les profils de compétences définis dans le module de base peuvent également servir de **plate-forme d'orientation professionnelle.** Une application en ligne, à la disposition des particuliers mais aussi des conseillers d'orientation, permettra d'identifier les professions qui correspondent le mieux à une personne donnée. Le module élargi devrait également permettre d'identifier les perspectives pour les professions appropriées.

MODULE 3: processus RH des employeurs

Le contenu de ce module a été élaboré sur la base des besoins identifiés à partir de l'application de l'approche du modèle de compétence dans les processus RH. **Un outil en ligne devrait aider les employeurs intéressés à adapter les profils de compétences types** déjà définis dans le module de base.

Schéma 2 — Structure des profils de compétences (élaborés dans le cadre de la transférabilité des compétences)



Utilisation du système modulaire

Le système modulaire proposé pour favoriser le développement des compétences des individus en vue d'améliorer la transférabilité dans et entre les secteurs et les professions, l'employabilité générale et la mobilité professionnelle aurait des effets positifs sur le marché du travail européen s'il était développé davantage, transféré dans des applications en ligne gratuites, mis à l'épreuve, validé et offert aux États membres comme modèle ouvert à mettre en œuvre par les pays, régions ou secteurs qui le jugeraient utile dans leur environnement national.

Chacun des modules ainsi que le système modulaire complet peuvent promouvoir la mobilité professionnelle de la main-d'œuvre à travers un développement ciblé de compétences et soutenir la transférabilité de ces dernières. L'incidence du système proposé peut se traduire par une disponibilité accrue d'une main-d'œuvre correctement formée et dans des avancées significatives sur le plan de l'efficacité du marché du travail, démontrée par le **placement optimal de personnes appropriées dans des professions appropriées à des moments appropriés.** Ces effets seraient encore plus significatifs en période de ralentissement économique ou de restructuration.

Introduction

L'importance du développement des compétences des individus susceptibles d'être transférées entre différents secteurs et professions, ainsi que de leur contribution tant sur le plan de la qualité du travail (niveau microéconomique) que sur le plan de l'efficacité du marché du travail (niveau macroéconomique), a été soulignée à diverses reprises par le secteur économique, les représentants des employeurs et des travailleurs, les institutions universitaires, les décideurs politiques et d'autres acteurs clés. Cette constatation a été réitérée dans la communication de la Commission européenne intitulée «Un engagement commun en faveur de l'emploi» (Europa, 2009) ainsi que dans la communication «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois» **(groupe d'experts, 2010).**

Le projet «Compétences transférables entre secteurs économiques — Rôle et importance pour l'emploi au niveau européen» a pour objectif d'**identifier les compétences transférables, leur rôle et leur importance pour l'employabilité, l'adaptabilité et la mobilité professionnelle des individus sur le marché du travail.**

Le projet vise à définir des compétences transférables, à identifier quelles sont les compétences transférables par secteur, ou plus précisément par groupe de secteurs et de professions, tant à l'heure actuelle qu'à l'horizon 2020, et quels sont les outils et méthodes à utiliser pour améliorer la mobilité professionnelle des travailleurs à travers le développement des compétences transférables, et à décrire le rôle des principaux acteurs dans ce domaine.

L'analyse se base en premier lieu sur des expériences existantes et les informations disponibles, notamment sur les résultats de 18 études sectorielles menées dans le but d'identifier les compétences futures. La question des compétences transférables n'est pas en soi un sujet nouveau. L'analyse doit donc s'inspirer des travaux actuels des États membres mais aussi d'autres pays de l'OCDE, notamment les États-Unis et le Canada, ainsi que des études réalisées par d'autres organismes internationaux [Organisation internationale du travail (OIT), OCDE, etc.]. Afin de compléter cette analyse, une **enquête de dimension européenne a été réalisée auprès des entreprises et des organismes du monde éducatif et de formation professionnelle, ainsi que dans les milieux politiques,** en vue d'aboutir à une analyse détaillée de ces compétences, des méthodes et outils permettant de les identifier et de les développer, des acteurs impliqués et du rôle de ces derniers.

Le **premier chapitre** de l'étude présente **un cadre théorique** visant à **placer les compétences transférables dans un contexte** en se basant sur la théorie relative au capital humain et au concept de compétences. Il se fonde sur une recherche documentaire approfondie sur les différentes approches envisagées dans le monde entier. Il convient de signaler qu'il n'existe aucun consensus dans ce domaine, que ce soit au niveau mondial ou européen. Par conséquent, notre proposition doit être considérée comme une base de discussion pour les groupes d'experts qui interviennent à différents niveaux dans ce domaine.

Le **deuxième chapitre** présente **une série d'informations récentes, basées sur le travail empirique réalisé par les experts chargés du projet, relatives à la définition et à l'identification de compétences transférables génériques et spécifiques** par groupe de secteurs et par profession, à l'heure actuelle et pour les années à venir (à l'horizon 2020). Ce chapitre présente les principales constatations qui ont été faites et fournit des exemples et des explications, les informations détaillées étant apportées dans les annexes.

Le **troisième chapitre** se penche sur le **rôle des acteurs** impliqués dans l'acquisition de compétences transférables, et le **quatrième chapitre** traite de **l'identification des outils et méthodes** liés aux compétences et à leur transférabilité. Ceux-ci sont principalement **basés sur les résultats de l'enquête menée à l'échelle européenne,** à savoir sur des questionnaires et des entretiens approfondis.

Le **cinquième chapitre** fournit des **recommandations** d'outils et de méthodes spécifiques élaborés par les experts de l'équipe en charge du projet, sur la base des constatations faites dans les chapitres précédents. Ces recommandations reflètent les conclusions d'un atelier d'experts qui s'est tenu à Bruxelles le 18 novembre 2010.

Les conclusions et les principales constatations de l'enquête menée à l'échelle européenne ont été intégrées dans le corps de texte de l'étude; des informations détaillées sur ces résultats sont fournies à l'annexe 1, et 34 exemples de meilleures pratiques sont présentés à l'annexe 2.

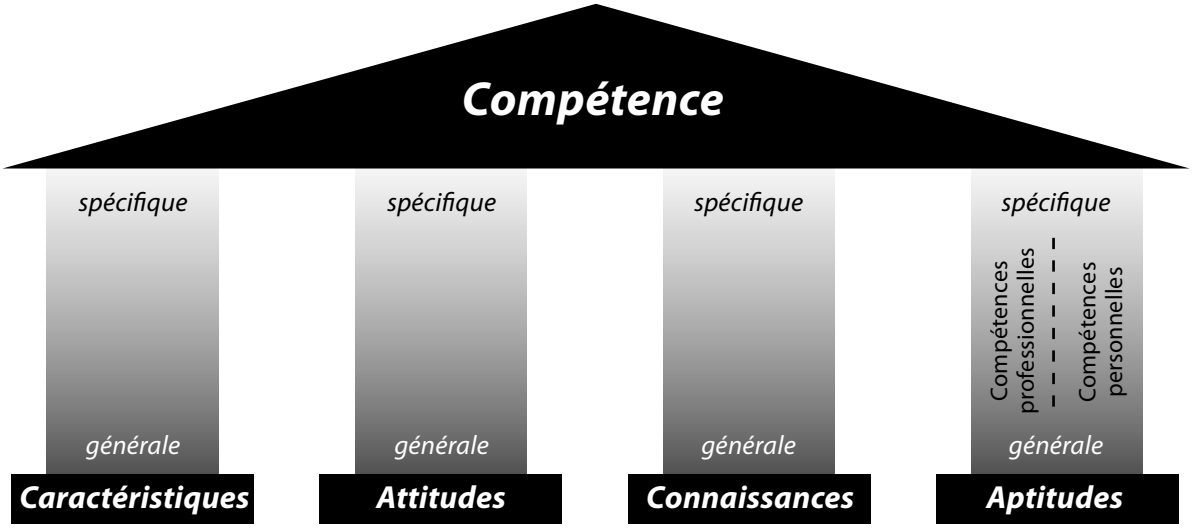
1. Analyse introductive sur le rôle des compétences transférables dans les parcours professionnels et la fluidité du marché du travail

1.1. Définitions des différents types de compétences

Le capital humain, accumulé à travers l'éducation, la formation sur le terrain, la collecte d'informations, l'investissement dans la santé, l'investissement dans les qualités personnelles, etc. (Becker, 1993; Schultz, 1961), représente le potentiel humain en tant qu'investissement économique. L'étendue et la structure du capital humain diffèrent d'un individu à l'autre et déterminent le groupe de secteurs économiques ou d'emplois auquel il appartient. La prédisposition de l'individu à un groupe spécifique d'emplois est obtenue en faisant correspondre le capital humain d'un individu avec les exigences pertinentes des employeurs pour de tels emplois. Seul un individu qui satisfait à ces exigences spécifiques peut agir de manière appropriée (Belz, Siegrist, 2001) et réaliser le travail de manière satisfaisante. Cette aptitude à réaliser un travail spécifique peut être décrite en se référant à un grand nombre de compétences plus spécifiques requises pour la réalisation de tâches particulières. Il convient de souligner que les individus disposent d'un large éventail de compétences, dans différents types d'activités humaines, qui facilitent leur mobilité professionnelle.

Aux fins de la présente étude, les **compétences** sont définies comme **une série de caractéristiques, d'attitudes, de connaissances et d'aptitudes personnelles innées ou acquises conduisant à d'excellentes performances.** (La liste des éléments constitutifs des compétences ainsi que leur description figurent dans l'encadré 1.1.)

Schéma 1.1 — Modèle de compétence



NB: Il convient de noter que chacune des composantes du capital humain a une incidence sur les autres; les compétences reposent dès lors sur des caractéristiques, des attitudes et des connaissances individuelles. Elles ne peuvent exister si l'une des composantes du capital humain, telles que mentionnées précédemment, fait défaut.

La définition correspond à celle qui est utilisée dans le cadre de référence européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2007), à laquelle viennent s'ajouter les caractéristiques personnelles innées ou acquises (talent, particularités mentales et physiques, etc.), faisant apparaître de grandes différences dans les niveaux de compétence des individus. Ces différences fondamentales peuvent être renforcées ou affaiblies à travers un nouvel apport (ou changement) de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. (Pour un aperçu d'autres définitions des compétences, se référer à l'annexe 5.1.)

Encadré 1.1 — Spécifications du modèle de compétences

La **caractéristique**, au sens général, est une qualité typique ou observable d'un individu (Cambridge Dictionaries Online).

Une **attitude** est une prédisposition stable et durable à réagir à certaines choses d'une certaine manière, et les attitudes sont forgées sur la base de croyances (volet cognitif), de sentiments (volet affectif) et d'intentions (volet conatif) (Statt, 1998: 10).

La **connaissance** est une série d'informations particulières à un individu, un groupe d'individus ou une culture (Reber, Reber, 2001: 380), qui peut s'acquérir par l'apprentissage ou l'expérience. La connaissance peut être divisée en différentes catégories: la connaissance déclarative (connaître des informations factuelles), la connaissance procédurale (savoir comment faire quelque chose) et la connaissance de personnes, de choses et de lieux concrets, qui découle des sensations (Matsumoto, 2009: 274).

L'**aptitude** est la capacité d'agir conformément à des modèles comportementaux bien dirigés, qui permet d'atteindre une certaine finalité ou un certain objectif (Reber, Reber, 2001: 683). Les aptitudes peuvent être cognitives, impliquant le recours à une pensée logique, intuitive et créative, mais aussi pratiques, impliquant une dextérité manuelle et le recours à des méthodes, du matériel, des outils et des instruments (Commission européenne, 2008: 13).

Dans le cadre du **processus d'apprentissage,** la **compétence** peut être considérée comme **l'acquis concret de l'apprentissage, la connaissance** comme la **contribution de l'apprentissage au développement des compétences, l'attitude** comme un **mode de comportement acquis, influencé par une motivation interne et externe, et la caractéristique** comme **une disposition liée à un talent naturel.**

Bien que la compétence soit une entité très complexe, la présente **étude aborde uniquement les aptitudes** (ou «compétences» au pluriel) comme l'un des piliers de celle-ci. Les paragraphes suivants sont, par conséquent, consacrés à la description des différents types de compétences et de leurs caractéristiques, qui fournissent le cadre théorique de l'étude.

Le secteur universitaire fait généralement la distinction entre compétences générales et compétences spécifiques, en fonction du nombre d'entreprises auxquelles elles se réfèrent. Les **compétences générales sont celles qui permettent d'accroître la valeur d'une personne sur le marché du travail,** c'est-à-dire au sein des entreprises, des secteurs et des professions. Par contre, **les compétences spécifiques permettent d'augmenter la valeur d'une personne uniquement au sein de l'entreprise dans laquelle elle les a acquises;** si cette personne quitte l'entreprise, l'ensemble des compétences spécifiques subiront une dévaluation puisqu'elles ne s'appliquent pas à d'autres entreprises, secteurs et professions (Becker, 1993). **L'existence de formes de compétences exclusivement générales ou exclusivement spécifiques,** c'est-à-dire les formes exceptionnelles décrites ci-dessus, se rencontre **très rarement** dans la vie quotidienne. En outre, il est difficile de savoir où commencent les unes et où s'arrêtent les autres, car **cela dépend des conditions institutionnelles et structurelles** du marché, c'est-à-dire de la portée des compétences ou du degré de concurrence, comme le montre l'encadré 1.2. La distinction entre compétences générales et compétences spécifiques dépend du **contexte.**

Le fait d'opérer une distinction entre compétences générales et compétences spécifiques sur la base de leur applicabilité sur le marché du travail affecte la volonté de divers sujets économiques, particuliers ou entreprises, à investir dans leur acquisition. Plus les compétences sont générales, plus les travailleurs sont susceptibles d'investir dans leur acquisition afin d'accroître leur employabilité au sein d'autres entreprises, professions et secteurs. Plus les compétences sont spécifiques, moins les travailleurs sont susceptibles d'investir dans leur acquisition en raison de leur application limitée; s'ils quittent cet employeur en particulier, leurs compétences pourraient s'avérer inutiles. Pour les employeurs, le contraire est d'application: les compétences générales augmentent le risque de perdre le travailleur, alors que le fait d'investir dans l'acquisition de compétences spécifiques accroît sa dépendance à l'entreprise (Becker, 1993).

Encadré 1.2 — Importance du contexte pour l'applicabilité (transférabilité) des compétences: un exemple concret

Charles est un ancien ingénieur informatique de 34 ans résidant dans un petit village. La programmation Java est l'un de ses plus grands atouts. Le marché du travail local, qui ne compte que quelques employeurs, n'offre que très peu d'opportunités de maniement de cette compétence. Dans ce contexte, la compétence «programmation Java» est spécifique car elle ne peut être mise en pratique (en valeur) que dans une seule entreprise. Le fait de quitter l'entreprise en question conduirait à une dévaluation totale de cette compétence puisqu'elle ne peut être mise en pratique (en valeur) auprès d'aucun autre employeur.

Le fait d'élargir le marché du travail utile à Charles aux grandes villes avoisinantes augmenterait le nombre d'employeurs à la recherche de la compétence «programmation Java», car il existe davantage d'entreprises spécialisées dans la création d'applications web, de jeux et d'applications pour téléphones portables dans ce rayon d'action. Le changement de contexte, à savoir l'élargissement du marché du travail limité à un village à celui des villes avoisinantes permet de généraliser la compétence «programmation Java» puisque le nombre d'entreprises susceptibles de la mettre en pratique (en valeur) augmente.

Le secteur des entreprises (employeurs), pour sa part, fait la distinction entre compétences professionnelles et compétences personnelles. Cette subdivision ne se fonde pas sur le contexte, car les différents employeurs ne s'intéressent pas tellement à la transférabilité externe des compétences entre entreprises, mais plutôt sur le **contenu des compétences**. La signification traditionnelle du terme «compétences» en tant **qu'éventail complet d'aptitudes techniques et professionnelles exigeant la formation et l'instruction d'un travailleur en vue de le rendre compétent ou qualifié pour un poste de travail particulier,** correspond à la définition actuelle de **«compétences professionnelles».** Par compétences professionnelles, il faut entendre les compétences **qui sont faciles à observer et/ou à mesurer, faciles à acquérir et étroitement liées à la connaissance, comme les connaissances techniques spécifiques, les aptitudes informatiques, la compréhension de la législation, des règles et des règlements, par exemple.** L'évolution rapide de la structure des économies, qui se traduit principalement dans l'expansion du secteur des services, combinée aux changements organisationnels observés dans le monde du travail et le progrès technologique, a stimulé la demande pour certaines **compétences non professionnelles liées à l'aptitude d'une personne à agir efficacement sur son lieu de travail, qu'elle travaille seule ou avec d'autres.** Ces compétences sont généralement désignées comme des **compétences personnelles** comportementales (Garg, Lather, Vikas, 2008), et peuvent être définies comme **des compétences intangibles difficilement mesurables et étroitement liées à des attitudes, comme la communication, la créativité, le travail d'équipe, la gestion de conflits, la gestion du temps, la réalisation de présentations et la capacité de négocier et de diriger.** (Pour un aperçu de la représentation générale des compétences professionnelles et personnelles, se référer à l'annexe 5.2.)

Les distinctions opérées entre les compétences sur la base de leur contenu (compétences professionnelles/personnelles) et de leur contexte (compétences générales/spécifiques) sont complémentaires. Comme le montre le tableau 1.1, on peut distinguer quatre types de compétences en fonction de leurs caractéristiques.

Tableau 1.1 — Typologie des compétences

	Compétences professionnelles Aptitudes techniques et professionnelles, généralement faciles à observer, à mesurer, à acquérir, et étroitement liées à la connaissance	**Compétences personnelles** Aptitudes non professionnelles, généralement intangibles, difficiles à mesurer, et étroitement liées à des attitudes
Compétences générales Aptitudes applicables à la plupart des entreprises, professions et secteurs	**Compétences professionnelles génériques**	**Compétences personnelles (génériques)**
Compétences spécifiques Aptitudes applicables à un nombre limité d'entreprises, de professions et de secteurs	**Compétences professionnelles spécifiques**	**Compétences personnelles (spécifiques)**

NB: Les compétences personnelles, bien qu'elles puissent, en théorie, être génériques et spécifiques, sont toujours décrites comme parfaitement génériques dans les ouvrages spécialisés.

Cette typologie des compétences établie sur la base de leurs caractéristiques constitue un outil important en vue de la classification systématique des compétences existantes.

Il est également possible d'y trouver de nombreux termes différents pour désigner les compétences générales (compétences fondamentales, compétences clés, compétences communes, compétences essentielles, aptitudes clés, compétences favorisant l'employabilité, compétences génériques, compétences de base, compétences nécessaires, savoir-faire professionnel, compétences déterminantes, compétences transférables, qualifications clés, objectifs transdisciplinaires, qualifications indépendantes, etc.), lesquels évoquent davantage diverses catégories de compétences plutôt que des éléments significatifs de leur typologie. Le tableau 1.2 fournit une définition et une description des compétences générales. (Pour obtenir des informations détaillées sur ces catégories de compétences, se référer aux annexes 5.3 à 5.9.)

Tableau 1.2 — Aperçu des compétences générales

Dénomination	Pays	Définition et description	Liste des compétences
Compétences de base (compétences pour la vie)	Royaume-Uni	Les compétences de base sont définies comme «la capacité de lire, d'écrire et de parler dans sa propre langue, et d'utiliser les mathématiques à un niveau permettant d'être opérationnel au travail et dans la société en général».	Alphabétisation des adultes Maîtrise du calcul Maîtrise d'une langue (anglais pour les locuteurs d'autres langues) Technologies de l'information et de la communication (TIC)
Compétences génériques	Australie	Les compétences génériques sont celles qui s'appliquent à un large éventail d'emplois et à la vie quotidienne.	Aptitudes de base/fondamentales Aptitudes relationnelles Aptitudes conceptuelles/de réflexion Capacité d'apprendre à apprendre, réflexion novatrice et créatrice, pensée systémique Aptitudes et qualités personnelles Estime de soi Aptitudes liées au monde des affaires Aptitudes liées à la communauté
Aptitudes clés Compétences clés Qualifications clés	Allemagne Australie Royaume-Uni UE OCDE	Les compétences clés ne sont pas liées directement à certains emplois ou professions, mais sont flexibles et peuvent s'adapter à différentes situations. Les compétences clés sont des compétences essentielles aux fins d'une participation effective aux nouveaux modèles de travail et d'organisation. Elles se focalisent sur la capacité de mettre en pratique des connaissances et des aptitudes de manière intégrée dans des situations professionnelles.	Australie: Transmission d'idées et d'informations Utilisation de concepts mathématiques et de techniques Collaboration avec d'autres personnes et travail d'équipe Résolution de problèmes Planification et organisation d'activités Collecte, analyse et organisation des informations Recours à la technologie Royaume-Uni: Communication Maîtrise du calcul ou art de manier les chiffres Utilisation des technologies de l'information Collaboration avec d'autres personnes Amélioration de son propre apprentissage et de ses propres performances Résolution de problèmes

Dénomination	Pays	Définition et description	Liste des compétences
		Les compétences clés sont celles qui sont nécessaires à tout individu aux fins de son épanouissement et de son développement personnels, d'une citoyenneté active, de l'inclusion sociale et de l'emploi. Les compétences clés impliquent la capacité à remplir des exigences complexes, à travers l'utilisation et la mobilisation de ressources psychosociales (notamment des aptitudes et des attitudes) dans un contexte particulier. Les compétences clés sont celles qui revêtent une valeur particulière, sont applicables à une multitude de domaines et sont nécessaires à tout un chacun.	UE: Communication dans la langue maternelle Maîtrise de langues étrangères Aptitudes mathématiques et aptitudes scientifiques et technologiques de base Aptitudes numériques Capacité d'apprendre à apprendre Compétences sociales et civiques Sens de l'initiative et esprit d'entreprise Sensibilité et expression culturelles OCDE — projet DeSeCo: Établir de bonnes relations avec autrui, coopérer, travailler en équipe Gérer et résoudre des conflits Agir au sein de la situation dans son ensemble Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive Utiliser le savoir et l'information de manière interactive Utiliser les technologies de manière interactive
Compétences liées à l'employabilité	Australie Canada Royaume-Uni	Les compétences liées à l'employabilité sont les compétences absolument nécessaires sur le lieu de travail, que l'on travaille seul (indépendant) ou avec d'autres personnes. Les compétences liées à l'employabilité peuvent être des aptitudes aux études, liées à la gestion du personnel ou liées au travail d'équipe.	Communication Travail d'équipe Résolution de problèmes Esprit d'initiative/d'entreprise Planification et organisation Autogestion Apprentissage Technologie
Compétences essentielles	Canada Nouvelle-Zélande	Les compétences essentielles sont les aptitudes nécessaires pour travailler, apprendre et vivre au quotidien. Elles fournissent les bases d'apprentissage d'autres compétences et permettent à l'individu d'évoluer sur le plan professionnel et de s'adapter aux modifications du lieu de travail.	Lecture d'un texte Utilisation d'un document Écriture Maîtrise du calcul Communication orale Aptitudes de réflexion (résolution de problèmes, prise de décisions, esprit critique, planification et organisation d'une tâche, recours important à la mémoire, collecte d'informations) Collaboration avec d'autres personnes Utilisation d'un ordinateur Formation continue

Dénomination	Pays	Définition et description	Liste des compétences
Compétences fondamentales	Écosse	Les compétences fondamentales sont les compétences dont doit faire preuve le personnel des employeurs, telles que la capacité de travailler avec d'autres personnes, et celle de se montrer responsable de ses actes sur le lieu de travail.	Communication (orale et écrite) Maîtrise du calcul (à travers l'utilisation d'informations graphiques et de chiffres) Résolution de problèmes (esprit critique, planification, organisation, révision, évaluation) Technologies de l'information (recours à l'informatique) Collaboration avec d'autres personnes
Aptitudes déterminantes	Singapour	Les compétences déterminantes sont les compétences génériques qui permettent à la main-d'œuvre de continuer à apprendre, à réfléchir et à appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes sur le lieu du travail. Les compétences déterminantes sont décisives pour promouvoir le dynamisme, l'esprit novateur et le professionnalisme des travailleurs.	Capacité d'apprendre à apprendre Alphabétisation (lecture, écriture et calcul) Écoute et communication orale Résolution de problèmes et créativité Efficacité personnelle Efficacité de groupe Efficacité organisationnelle et capacité de diriger

Source: Australian National Training Authority, 2003; Commission européenne, 2007; Salganik, Rychen, 2003; Ressources humaines et développement des compétences, Canada; Basic Skills for Work, National Literacy Trust, Learning and teaching Scotland; gouvernement australien.

NB: Competence at Work — Models for Superior Performance, *un ouvrage qui présente une synthèse de plusieurs centaines d'études relatives à différents postes de travail (professions du monde des affaires, professions techniques et professionnelles, professions liées à la vente, aux services sociaux, postes de direction), dans différents secteurs (industrie, gouvernement, armée, soins de santé, éducation et institutions religieuses), menées dans plus de 20 pays (surtout aux États-Unis) sur une période de vingt ans, définit les six catégories de compétences générales, c'est-à-dire hautement transférables, suivantes: «Exécution et action», «Services d'aide et services sociaux», «Impact et influence», «Encadrement», «Connaissances» et «Efficacité personnelle» (Spencer, Spencer, 2008).*

De nos jours, ces types de compétences font l'objet de beaucoup d'attention en raison de leur faculté à être utilisées et **transférées entre fonctions, secteurs, voire, dans certains cas, dans l'ensemble de l'économie.** D'autre part, ce grand intérêt conduit à une fragmentation du concept, entraînant l'apparition de **nombreuses approches différentes** des compétences générales, qui diffèrent sur le plan terminologique et, en partie, sur le plan du contenu, comme le met en évidence le tableau 1.2. Tout comme dans le passé, la situation actuelle en matière de compétences générales est propice à la mise en place de solutions ad hoc sophistiquées. Cela signifie qu'**il n'existe aucune convention internationale de base conceptuelle aux fins de l'identification et de la classification des compétences individuelles générales.**

La situation relative aux compétences spécifiques est plus simple, car celles-ci sont perçues comme des compétences liées à des fonctions ou secteurs spécifiques difficilement transférables ailleurs. Cette caractéristique entraîne un désintéressement à l'égard de celles-ci, notamment sur le plan de l'établissement de profils professionnels et du comblement des lacunes actuelles sur le marché du travail.

Les approches hétérogènes et disparates utilisées en matière de compétences, qu'il s'agisse des compétences en général ou de certaines parties spécifiques de compétences, lesquelles s'accompagnent souvent de la perception des termes «compétences» et «aptitudes» comme des synonymes, ont soulevé des critiques. Cette situation est due à l'absence actuelle d'approche théorique cohérente en tant que telle en matière de compétences. Ces critiques sont également exacerbées par des programmes de formation inefficaces dans le domaine du développement de compétences (voir encadré 1.3).

Encadré 1.3 — Critiques de l'approche liée aux compétences

L'institut Gallup décrit la frustration engendrée par la mise en œuvre de mauvais programmes de développement de compétences; nombre de programmes obligeant les travailleurs à perdre du temps sur des domaines dans lesquels ils ont le moins de talent. En outre, très peu de ces programmes sont réellement basés sur la performance.

Un expert de l'institut Gallup a déclaré: «Je ne suis pas contre ce type de programmes, mais je pense que 90 % de ceux-ci sont peu judicieux. Au cours des dix dernières années, j'ai vu d'excellents programmes en matière de compétences, des programmes qui fonctionnent. Malheureusement, ils sont rares. Le plus important, c'est de définir les bonnes compétences. Si vous n'utilisez que votre intuition, les programmes se solderont par un échec. Mais si vous fondez les compétences sur des données scientifiques fiables, les programmes favoriseront la croissance.»

Si vous désirez que vos programmes en matière de compétences produisent des résultats aussi rapidement que possible, la solution est de commencer par identifier les talents individuels de chaque personne, car les talents constituent le fondement inaltérable de la croissance. L'important est de faire du talent un coefficient multiplicateur. Les organisations qui ont mis en œuvre d'excellents programmes en matière de compétences permettent non seulement à chaque individu de trouver son propre chemin vers la compétence désirée, mais encouragent également les travailleurs à commencer par leurs talents naturels. Cela permet de rendre la tâche de l'individu plus agréable et d'ouvrir la porte à des progrès exponentiels (Rath, 2004).

L'absence de théorie cohérente aux fins de la définition et de la classification des diverses compétences empêche la formulation d'une approche consensuelle susceptible d'être utilisée dans la présente étude. Il était donc nécessaire de choisir une approche qui soit conforme aux approches actuelles tout en étant cohérente sur le plan théorique.

Encadré 1.4 — «Transférence»: un exemple de meilleure pratique (question n° 10)

L'absence de langage et de consensus communs en matière d'aptitudes et de compétences a conduit à la mise en œuvre de nombreux projets et activités visant à combler cette lacune. Le projet «Transférence», mené en France, figure parmi ceux-ci. Dans le cadre de ce projet, 83 compétences transférables ont été identifiées et combinées à la description de fonctions publiques codifiées dans le répertoire ROME édité par l'Agence nationale pour l'emploi (Pôle emploi). Ce répertoire couvre 1 120 emplois différents, chacun d'eux étant défini en termes de compétences fondamentales, de compétences secondaires et de conditions d'accès. Il peut être utilisé à la fois pour rechercher des emplois liés à une catégorie de compétences personnelles et pour associer des compétences acquises au cours de l'expérience antérieure à de nouveaux emplois potentiels. C'est la matrice standard qui relie les emplois à des compétences non spécifiques. Chaque année, ce répertoire est interrogé par quelque 3 000 organismes et 400 000 personnes.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de meilleures pratiques, se référer à l'annexe 2.

L'étude des approches actuelles en matière de compétences (voir ci-dessus) révèle une concentration d'intérêt pour les compétences générales mais également la **nécessité d'opérer une distinction entre compétences professionnelles et compétences personnelles,** étant donné que ces deux types de compétences, qui se différencient beaucoup au niveau de leurs caractéristiques, **sont souvent mélangés.** Après avoir analysé différentes définitions et descriptions des compétences générales (Australian National Training Authority, 2003; Commission européenne, 2007; Salganik, Rychen, 2003; Ressources humaines et développement des compétences Canada; Basic Skills for Work, National Literacy Trust, Learning and teaching Scotland; gouvernement australien) et sur la base d'expériences pratiques (Spencer, Spencer 2008, O*Net On-line), l'équipe de recherche a créé une classification des compétences. Cette classification se fonde sur des sources existantes, c'est-à-dire sur la perception générale des compétences mentionnées dans la typologie des compétences élaborée précédemment (voir tableau 1.1), et correspond à la théorie des modèles de compétence.

Sur la base de l'analyse qui précède, **cette étude fait la distinction entre:**

- les compétences personnelles,
- les compétences professionnelles génériques,
- les compétences professionnelles spécifiques.

Bien qu'elles puissent, en théorie, être génériques et spécifiques, les compétences personnelles sont toujours décrites comme parfaitement génériques. L'étude se base sur cette supposition, qui sera mise à l'épreuve au chapitre 2. La liste des compétences personnelles utilisées dans la présente étude est fournie à l'encadré 1.5.

Encadré 1.5 — Compétences personnelles

- Autocontrôle et résistance au stress
- Confiance en soi
- Flexibilité
- Créativité
- Formation tout au long de la vie
- Relations humaines
- Orientation client
- Collaboration avec d'autres personnes
- Communication
- Impact/influence
- Sens de l'organisation
- Capacité de diriger
- Développement de l'autre
- Propension à la performance
- Sens de l'ordre, de la qualité et de la rigueur
- Esprit d'initiative — approche active
- Résolution de problèmes
- Planification et organisation
- Recherche d'informations
- Autonomie
- Esprit d'analyse
- Pensée conceptuelle

Les compétences professionnelles génériques ont été identifiées sur la base des catégories existantes de compétences générales indiquées au tableau 1.2. L'encadré 1.6 énumère les compétences professionnelles génériques utilisées dans la présente étude.

Encadré 1.6 — Compétences professionnelles génériques

- Compréhension de la législation/réglementation
- Compréhension du monde économique
- Compétences scientifiques et technologiques de base
- Compréhension de l'environnement
- Aptitudes dans le domaine des TIC
- Maîtrise de langues étrangères

Les compétences professionnelles spécifiques n'ont pas pu être définies sur la base de l'analyse précédente; elles peuvent être définies de manière négative comme des compétences professionnelles qui n'entrent pas dans les compétences génériques. À titre d'exemple, citons certaines compétences appartenant à cette catégorie: élimination des déchets, dessin technique, couture à la main et travaux d'aiguille, etc.

1.2. Rôle spécifique des compétences transférables par rapport à d'autres types de compétences

La **compréhension des termes «compétences transférables»** en tant que concept fondamental de la présente étude est cruciale pour atteindre l'objectif de l'étude, à savoir l'identification des compétences transférables, leur rôle et leur importance pour l'employabilité, l'adaptabilité et la mobilité professionnelle des individus sur le marché du travail.

Les **compétences transférables,** telles que perçues par les sujets impliqués dans les ressources humaines, peuvent être définies comme une **série de compétences applicables à n'importe quel travail ou tâche, indépendamment du contexte dans lequel elles ont été acquises pour la première fois.** (Pour un aperçu des définitions de la notion de compétences transférables, se référer à l'annexe 5.10.)

Les diverses définitions laissent entendre que les **compétences transférables** correspondent à des compétences générales, à savoir des compétences **qui, une fois accumulées, permettent d'accroître la valeur d'une personne sur le marché du travail** (Becker, 1993). Par conséquent, **elles ne constituent pas,** par comparaison avec les catégories de compétences définies ci-dessus, **un groupe différent de compétences en termes de qualité.**

Cette conclusion se voit confirmée par les synonymes utilisés pour désigner les compétences transférables, tels que compétences transférables personnelles, compétences génériques, compétences générales et transférables, compétences clés, compétences pour la vie et le travail, compétences pour l'employabilité, *graduate skills* (compétences développées parallèlement à l'acquisition des connaissances au cours des études), compétences et apprentissage basés sur

le travail, compétences personnelles (université d'Alexandrie, Institut supérieur de santé publique), par une forte corrélation des termes énumérés pour définir les concepts de compétences transférables (voir annexe 5.10) et de compétences générales (voir tableau 1.2), ainsi que par les résultats de l'enquête menée à l'échelle de l'UE (voir encadré 1.7).

La transférabilité des compétences est déterminée par leur généralité. **Plus une compétence est générale, plus elle est transférable, et vice versa.** Étant donné qu'il n'existe aucune compétence exclusivement générale ou exclusivement spécifique (voir chapitre 1.1), il n'existe aucune compétence exclusivement transférable ou exclusivement non transférable. C'est pourquoi la transférabilité n'est pas une variable discrète mais continue. Si l'on suit cette logique, **c'est le niveau de transférabilité qui doit être au centre du débat et non les compétences transférables et/ou non transférables** en tant que telles.

En présence d'un marché de grande envergure et d'une mobilité géographique optimale, toutes les compétences sont entièrement transférables entre les postes de travail et les fonctions concernés. En l'absence de telles conditions, il y a lieu d'opérer une distinction entre les différentes compétences en termes de transférabilité en définissant différents niveaux de transférabilité, du plus faible au plus élevé, l'évaluation de la transférabilité d'une compétence reposant sur les conditions réelles du marché.

Encadré 1.7 — Enquête menée dans l'UE sur la perception de la notion de «compétences transférables» (question n° 1)

Il convient de signaler que les répondants invoquent souvent l'**incohérence des définitions et approches existantes** en matière de compétences transférables. **Les entreprises considèrent la quasi-totalité des compétences comme des compétences transférables,** autrement dit applicables à diverses fonctions et contextes, mais **elles parviennent très clairement à faire la distinction entre compétences hautement ou faiblement transférables.** Les répondants ont défini les compétences hautement transférables par des exemples, tels que les compétences linguistiques, mathématiques, en société de l'information, la communication, les relations humaines, le travail d'équipe, etc., tandis que les compétences faiblement transférables ont été définies comme des compétences étroitement liées à des emplois spécifiques. La transférabilité de compétences particulières dépend du contexte. Par exemple, les individus qui effectuent un travail de construction en équipe peuvent, dans une certaine mesure, réaliser le travail des autres étant donné qu'ils possèdent des compétences similaires (transférables), mais ils ne peuvent pas effectuer le travail d'un spécialiste du marketing dans la même entreprise (non transférable) car ils ne possèdent pas les compétences spécifiques requises.

L'importance de la contextualisation de la transférabilité des compétences a également été soulignée par les répondants du **secteur public.** Forts des échecs expérimentés dans plusieurs programmes nationaux destinés à développer la mobilité professionnelle, ils considèrent le **contexte spécifique comme extrêmement important pour la transférabilité réelle des compétences** et la mobilité professionnelle.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les résultats et la méthodologie de l'enquête menée dans l'UE, se référer à l'annexe 1.

Sur la base de ce qui précède, nous en avons conclu que **toutes les compétences sont transférables mais le sont à différents degrés** et que, par conséquent, la notion de «compétences transférables» ne correspond à aucune catégorie objectivement donnée et qualitativement différente de compétences. (Les approches actuelles en matière de compétences transférables se basent généralement sur une catégorisation ad hoc de compétences distinctes, comme le montre l'annexe 5.10.) La perception actuelle de la notion de **«compétences transférables» correspond aux «compétences dont le degré de transférabilité est relativement élevé dans des conditions de marché réelles»,** ce qui rejoint les termes de «compétences générales» ou «compétences génériques» et représente par conséquent les caractéristiques des compétences dans un contexte donné plutôt qu'un certain groupe universel de compétences existant indépendamment du contexte. Il existe des compétences dont le degré de transférabilité est supposé élevé dans de nombreux contextes différents: les **compétences personnelles et les compétences professionnelles génériques.** L'équipe de recherche suggère d'utiliser la notion de **«compétences transversales»** ([2]) pour les rassembler sous un vocable commun. Cela permettra de régler le problème des discordances entre la perception actuelle de la notion de «compétences transférables» en tant que compétences personnelles par de nombreuses personnes et le degré élevé de transférabilité au sein des compétences professionnelles génériques (c'est-à-dire les compétences différentes des compétences personnelles).

([2]) Cette suggestion est conforme à l'approche de l'initiative ESCO, qui définit la notion de «compétences transversales» comme un synonyme de compétences personnelles (voir Newsletter ESCO — numéro de janvier 2010). Afin d'apporter une logique cohérente au concept de compétences transversales, l'équipe en charge du projet suggère que cette expression soit utilisée comme catégorie commune non seulement pour les compétences personnelles mais également pour les compétences professionnelles génériques, dont l'applicabilité à différentes fonctions et secteurs est aussi élevée que celle des compétences personnelles (par exemple l'utilisation de l'internet, du courrier électronique, de logiciels de traitement de données, etc.).

Encadré 1.8 — Enquête menée dans l'UE sur l'approche utilisée par les employeurs pour développer les compétences transférables des travailleurs (question n° 2)

Les **employeurs** s'accordent généralement à dire qu'ils jouent un rôle actif dans le **développement des compétences transférables des travailleurs,** mais leur compréhension de cette notion **varie.** Il est largement admis que les **employeurs doivent investir dans le développement des compétences permettant d'accroître l'aptitude des travailleurs à occuper des fonctions multiples dans une entreprise (transférabilité interne des compétences).**

Certains employeurs mentionnent la carrière comme principal instrument de l'identification et du développement des compétences transférables. Toutefois, les grandes entreprises peuvent généralement investir dans des systèmes sophistiqués de développement de compétences alors que les PME doivent le plus souvent compter sur un soutien du secteur public pour le faire. Il existe des exemples d'employeurs qui relient le développement des compétences transférables au concept d'emploi pour la vie, autrement dit à la conservation d'un emploi dans la même société à vie. Mais cela ne peut fonctionner que dans un certain type d'entreprises, généralement les grandes sociétés qui possèdent des liens historiques très solides avec la région dans laquelle elles opèrent. Ces entreprises peuvent investir davantage dans le développement des compétences transférables et applicables (en interne) à une grande variété d'emplois.

On note, comme autre moteur du développement des compétences transférables au sein des entreprises, **l'aplatissement des structures organisationnelles,** qui se traduit par des chances limitées de gravir les échelons, pour aboutir à une **«carrière horizontale»** (passer, par exemple, d'un emploi d'ingénieur spécialisé ou de technicien à un poste de vendeur, de spécialiste en logistique ou en marketing), entraînant un **accroissement des besoins en termes de développement de nouvelles compétences et de leur transférabilité.**

D'autre part, d'une manière générale, les **employeurs montrent peu d'intérêt à soutenir la transférabilité externe des compétences** (entre sociétés), car elle augmente le risque de perdre un travailleur au profit de la concurrence. (La transférabilité externe des compétences est généralement soutenue indirectement par les entreprises en tant que résultat de l'apprentissage et de la formation organisés au niveau de l'entreprise en vue de renforcer l'applicabilité des compétences des travailleurs au sein de la société.) Néanmoins, de nombreux employeurs reconnaissent que la transférabilité externe constitue une **mission importante pour les secteurs de l'éducation et de l'administration publique,** car elle améliore la mobilité et la flexibilité sur le marché du travail tout en réduisant le risque de chômage.

De nombreux représentants du **secteur public** sont conscients de l'importance des employeurs pour former davantage les travailleurs et développer leurs compétences transférables; ils réalisent également qu'ils doivent les encourager (financièrement, par exemple) à organiser des formations dans des domaines permettant aux gens d'améliorer leur employabilité à long terme. À cause de la mondialisation, les entreprises ne tablent plus sur l'apport local de main-d'œuvre ni sur les ressources internes. Il s'agit là à la fois d'une menace et d'une opportunité pour le marché du travail. Une externalisation aisée accroît la dynamique du marché du travail, et les **travailleurs doivent s'investir dans le développement de leurs compétences (transférables) afin d'augmenter leurs chances de trouver un emploi** (ils sont responsables du développement de leurs propres compétences). Ni le secteur public ni le secteur privé ne sont entièrement responsables de l'employabilité des individus.

Dans ce cas-ci, l'opinion du **secteur de l'éducation** se rapproche de celle des employeurs. Une majorité de répondants estiment que les entreprises peuvent assumer la responsabilité du développement des compétences transférables des travailleurs, mais uniquement dans une certaine mesure (et pour autant que cela corresponde aux besoins de la société). **Il est surtout du devoir de chacun et des pouvoirs publics de développer les compétences transférables** et d'améliorer l'employabilité des individus. La **mission du secteur public est de trouver une stratégie avantageuse pour tous,** qui soutienne les employeurs afin qu'ils assurent la formation de leur personnel dans des domaines qui intéressent la société (compétences spécifiques transférables au sein de l'entreprise) tout en soutenant les travailleurs à long terme sur le marché du travail (à travers l'acquisition de compétences transférables entre sociétés).

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les résultats et la méthodologie de l'enquête menée dans l'UE, se référer à l'annexe 1.

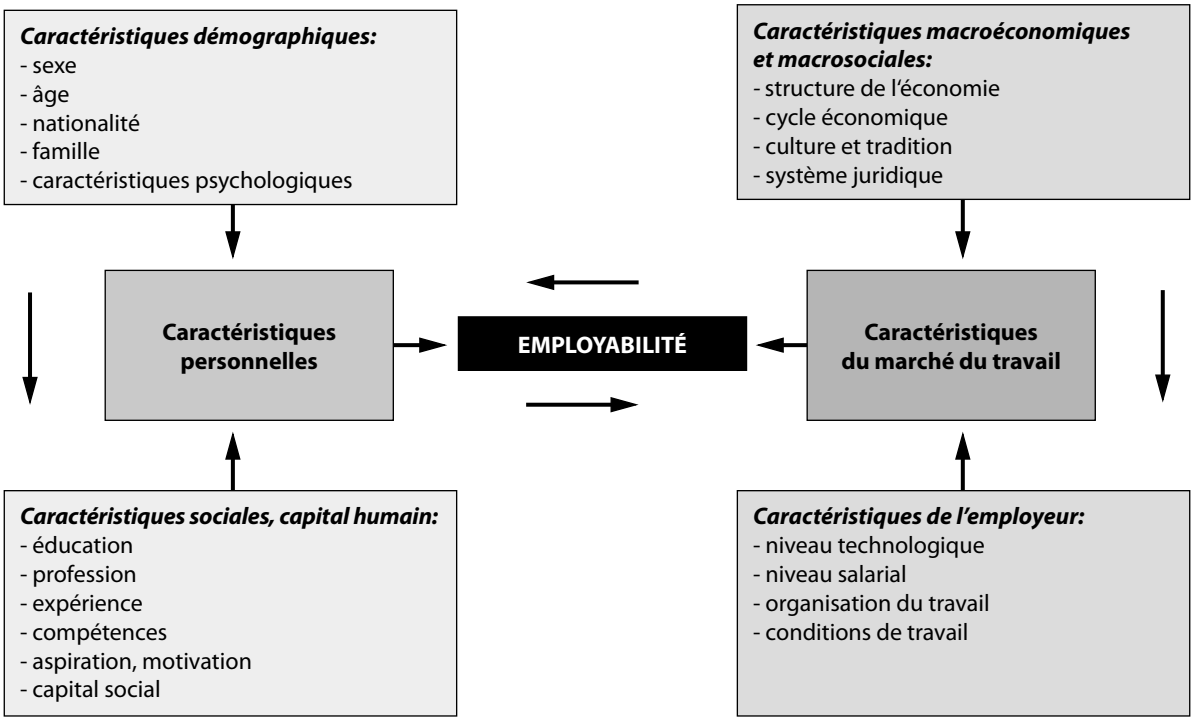
Comme indiqué au chapitre 1.1, l'étude fait référence à trois types de compétences: **les compétences personnelles, les compétences professionnelles génériques et les compétences professionnelles spécifiques.** Sur la base des informations fournies dans le présent chapitre ainsi qu'à l'annexe 5.10, on peut supposer que les **compétences personnelles et les compétences professionnelles génériques sont des compétences hautement transférables, contrairement aux compétences professionnelles spécifiques, qui sont faiblement transférables.** Cette conclusion, qui est conforme à l'avis général des spécialistes en matière de gestion des ressources humaines, est mise à l'épreuve au chapitre 2, qui se penche sur la transférabilité de différentes compétences.

1.3. Lien entre la transférabilité des compétences et le risque de perdre un emploi ou de ne pas en retrouver un autre

Le lien entre le manque de compétences à transférabilité élevée, appelées compétences transférables, et le risque de perdre son emploi et de ne pas en retrouver un autre peut correspondre au **lien existant entre les compétences transférables et l'employabilité d'un individu.** Il existe de nombreux concepts et définitions relatifs à l'employabilité (par exemple Gazier, 2001) mais, en général, on peut définir l'employabilité comme l'aptitude à se procurer et à conserver un emploi rémunéré.

De nombreux facteurs influencent l'employabilité; ils peuvent être classés en quatre catégories principales (Kuchař, 2007): les caractéristiques démographiques; les caractéristiques macroéconomiques et macrosociales; les caractéristiques sociales et le capital humain, et les caractéristiques de l'employeur. Deux d'entre elles se rapportent au demandeur d'emploi et les deux autres se rapportent aux caractéristiques et à la structure du marché du travail.

Schéma 1.2 — Les facteurs d'employabilité



Source: Kuchař, 2007; modifié par les auteurs.

Dans la partie supérieure du schéma, on trouve les facteurs qui ne peuvent être modifiés et/ou qui peuvent très difficilement l'être à court ou moyen terme: âge, nationalité, contexte familial ou profil psychologique pour les caractéristiques démographiques; structure de l'économie, cycle économique et culture et traditions pour les caractéristiques macroéconomiques. Dans la partie inférieure du schéma, on trouve les facteurs qui peuvent être modifiés. En ce qui concerne les demandeurs d'emploi, les caractéristiques se rapportent essentiellement au capital humain (aptitudes, expérience, capital social) et à la motivation. Ces facteurs permettent aux demandeurs d'emploi de s'adapter aux exigences du marché du travail. L'employeur, quant à lui, peut apporter des modifications au niveau salarial, à l'organisation du travail ou aux conditions de travail.

Ce cadre théorique facilite la description de l'incidence des compétences hautement transférables sur l'employabilité des demandeurs d'emploi. Comme le montre le schéma ci-dessus, les caractéristiques du marché du travail et les caractéristiques démographiques et psychologiques peuvent difficilement être modifiées par le demandeur d'emploi. Par conséquent, la seule façon, pour le demandeur d'emploi, d'améliorer son employabilité est de faire évoluer son capital humain et ses caractéristiques sociales. Le capital humain peut être général ou spécifique; le capital humain spécifique est le principal facteur déterminant du «niveau d'excellence» tandis que le **capital humain général favorise la mobilité**

professionnelle sur le marché du travail. Une accumulation de capital humain (notamment général) contribue de manière significative à la mise en œuvre en douceur de restructurations économiques et de changements dans divers secteurs (Lamo, Messina, Wasmer, 2006), indépendamment de tout changement sous-jacent.

Les **effets positifs de l'éducation et de l'expérience professionnelle,** qui sont les volets les plus importantes du capital humain, sur la mobilité professionnelle des individus (une probabilité plus grande de trouver un emploi ou de changer d'emploi combinée à une probabilité plus faible de perdre un emploi ou de quitter le marché du travail) sont confirmés par de nombreuses études empiriques (par exemple Orazem, Vodopivec, 1997). Les experts responsables de l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois» confirment également cette conclusion en déclarant que «le taux d'emploi des personnes possédant un niveau de compétences élevé dans l'ensemble de l'UE s'élève à 83,9 %, celui des personnes possédant un niveau de compétences moyen s'élève à 70,6 %, et celui des personnes possédant un faible niveau de compétences s'élève à 48,1 %» (groupe d'experts, 2010:10). Ils concluent que le **processus continu de développement des compétences permet aux individus de conserver plus facilement toutes leurs chances de passer d'un emploi à un autre.**

Encadré 1.9 — Enquête menée dans l'UE sur le rôle des compétences transférables pour trouver ou conserver un emploi (questions n°s 1, 4, 6 et 8)

Les entreprises recherchent toujours des travailleurs qui satisfont parfaitement à leurs exigences professionnelles. Ce n'est qu'en présence de conditions défavorables entraînant une pénurie des candidats recherchés sur le marché du travail qu'elles recruteront et formeront des ressources moins compatibles. On peut affirmer, d'une manière générale, que **la qualification joue un rôle décisif,** surtout dans les professions pour lesquelles les qualifications exigées sont strictes (spécialistes de tous types tels que médecins, infirmiers, physiciens nucléaires, etc.). Il faut ajouter qu'en ce qui concerne les professions ne nécessitant pas de qualifications strictes, pour lesquelles le potentiel de mobilité entre fonctions et secteurs est beaucoup plus élevé, les **compétences professionnelles spécifiques constituent le premier critère** aux fins du recrutement, alors que les **compétences professionnelles génériques et les compétences personnelles constituent des avantages** aux fins du recrutement. En résumé, **l'employabilité des individus se fonde sur les compétences spécifiques, mais les compétences transversales favorisent l'employabilité.**

En général, les entreprises gardent les travailleurs qui peuvent générer des bénéfices. Dans la pratique, l'évaluation des individus peut se révéler très difficile, notamment pour certains postes de travail. **Le critère principal constitue la qualification de l'individu.** Plus il convient aux exigences de l'entreprise, plus il aura de chances de conserver son emploi. Cela démontre le rôle décisif des compétences spécifiques pour l'emploi, comme l'affirme la théorie du capital humain (Becker, 1993). **Les compétences génériques (qu'elles soient personnelles ou professionnelles) constituent le «critère secondaire»** d'identification des travailleurs qui devraient conserver leur emploi, autrement dit ce critère est utilisé en tant que critère supplémentaire dans le cas où un grand nombre d'individus possèdent des qualifications similaires. Les répondants estiment que les compétences génériques les plus importantes pour conserver un emploi sont les suivantes: compétences informatiques et linguistiques, attitude positive au travail, loyauté envers l'entreprise et respect de ses valeurs, flexibilité et adaptabilité, autonomie, responsabilité, efficacité dans l'exécution de tâches professionnelles, collaboration, communication et orientation client.

Les **spécialistes de l'éducation** ont souligné la difficulté d'identifier les compétences qui favorisent l'adaptabilité au changement et la mobilité professionnelle. Ils affirment que ces compétences diffèrent d'un emploi à l'autre et qu'il n'existe dès lors aucun moyen «mécanique» probant pour acquérir des compétences de ce type. Ils ont néanmoins tenté d'énumérer certaines compétences qui sont les plus proches de l'idée de compétences généralement applicables. La première, qui sert de base à l'acquisition des autres, est la capacité d'apprendre. Les compétences informatiques et linguistiques ainsi que la communication ont été le plus souvent citées.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les résultats et la méthodologie de l'enquête menée dans l'UE, se référer à l'annexe 1.

Les qualifications (compétences spécifiques) jouent un rôle décisif dans le processus conduisant à trouver et à conserver un emploi, alors que le rôle des compétences transversales (compétences génériques), autrement dit hautement transférables, est complémentaire, comme le révèle l'encadré 1.9. Malgré le rôle de «critère secondaire» des compétences transversales lorsqu'il s'agit de recruter et de garder un travailleur, les employeurs les considèrent comme très importantes pour la productivité d'un individu. Les études réalisées sur les exigences des employeurs vis-à-vis des candidats et des travailleurs confirment de manière évidente cette constatation (voir, par exemple, Gavenda, 2006; Gottvald e.a., 2008; Havlena, 2004; RPIC-ViP e.a., 2003).

L'importance des compétences personnelles et des compétences professionnelles génériques pour être productif et pour obtenir et conserver un emploi peut également être relevée dans les profils professionnels de compétences (modèles de compétence) que la présente étude fournit pour 219 fonctions. Ces profils de compétences ont été créés sur la base du système intégré des fonctions types en ligne (ministère tchèque du travail et des affaires sociales) et du système O*Net system en ligne (O*Net On-line). (Pour de plus amples informations sur la méthodologie utilisée pour décrire les profils professionnels de compétences, se référer à l'annexe 7.) Il convient de noter que 292 compétences différentes ont été utilisées pour décrire 219 profils professionnels de compétences; les profils incluent, au total, 3 948 exigences professionnelles. L'analyse de ces exigences révèle que les 20 compétences les plus importantes (sur les 292 initiales) représentent 56 % de la totalité des exigences professionnelles. Ces compétences, qui sont présentes dans les profils de compétences de plus de 50 professions (sur 219) sont principalement des compétences personnelles et des compétences professionnelles génériques.

Le chapitre suivant fournit des informations pertinentes sur la relation existant entre les compétences transférables/transversales et l'employabilité, en soulignant encore l'importance de la transférabilité des compétences dans le contexte de la crise économique actuelle.

1.4. Rôle de la transférabilité des compétences sur le marché du travail actuel

Les compétences, en particulier celles qui s'appliquent à différents segments du marché du travail (compétences transversales), jouent un rôle important dans l'assouplissement du cycle économique en période de ralentissement économique, mais surtout au cours de la reprise qui y fait suite étant donné qu'elles favorisent l'adaptabilité et la mobilité professionnelle des individus. Si ces compétences font défaut au sein de la main-d'œuvre, un effet d'hystérèse peut se produire si le faible taux de l'emploi et le taux élevé du chômage persistent malgré la reprise économique.

Encadré 1.10 — La polyvalence à l'appui des compétences transférables chez Thrifty: un exemple de meilleure pratique (question n° 15)

L'exemple de la **«polyvalence à l'appui des compétences transférables chez Thrifty»,** en Irlande, montre l'importance de la transférabilité des compétences en période de ralentissement économique et de restructuration. La société de location de voitures et de camionnettes Thrifty a lancé son programme de polyvalence, visant à assurer la rotation de son personnel entre les différents départements. Il a permis aux travailleurs d'être formés sur le terrain en vue d'acquérir des compétences qui ne sont pas indispensables à leur poste de travail spécifique. Ce programme national a permis aux travailleurs de se perfectionner dans des domaines tels que la communication, le travail d'équipe, les compétences génériques de vente et les compétences informatiques. En outre, le programme a favorisé une meilleure compréhension de la structure de la société. Plus de 50 % des travailleurs y ont pris part. **Ses effets positifs se sont fait sentir pour la première fois dans la société et parmi les travailleurs lors du vaste projet de restructuration mis en œuvre au cours de ces deux dernières années.** De nombreuses personnes polyvalentes ont été réembauchées par l'entreprise pour occuper des postes différents.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de meilleures pratiques, se référer à l'annexe 2.

Généralement, l'incidence des compétences sur les probabilités en matière d'emploi et/ou de chômage est incontestable. Les données disponibles révèlent que plus l'individu acquiert de compétences et de connaissances, plus il a de chances de travailler et moins il a de chances de connaître le chômage. Mais le plus important, c'est l'impact de ce bagage de compétences et de connaissances sur l'évolution des taux d'emploi et de chômage durant la récession économique actuelle. **Les individus qui possèdent un bagage de compétences plus important ont subi une chute moins marquée du taux d'emploi** et une hausse plus limitée du taux de chômage entre le quatrième trimestre de 2007 et le quatrième trimestre de 2009, ce qui signifie qu'ils ont bénéficié de conditions plus favorables sur le marché du travail, même pendant la récession. Ces conclusions sont valables à l'échelle individuelle mais aussi à l'échelle de l'économie nationale, comme le montre l'annexe 6.

L'apport de tout **élément de preuve visant à démontrer l'importance des compétences transférables dans le contexte de la crise économique actuelle se voit confronté** à plusieurs limitations. La plus importante est la **non-disponibilité de statistiques appropriées,** c'est-à-dire des données qui décrivent le bagage de compétences au niveau individuel ou, à tout le moins, à un niveau plus global, pouvant servir de base à l'analyse de leur impact sur les chiffres

pertinents du marché du travail ([3]). L'absence de telles données nous a obligés à utiliser les conclusions de l'enquête menée à l'échelle de l'UE comme principale source d'informations sur le rôle des compétences transversales dans le contexte de la crise économique actuelle (voir encadré 1.11).

Encadré 1.11 — Enquête menée dans l'UE sur la prise de conscience du rôle des compétences transférables en période de crise économique (question n° 3)

La crise économique mondiale n'a pas eu d'impact notable sur la sensibilisation des entreprises à l'égard de l'importance des compétences transférables. Seul un faible nombre de répondants a signalé avoir mis davantage en évidence les compétences hautement transférables (ou compétences personnelles) dans leur politique des ressources humaines: ces dernières ont été utilisées comme critère supplémentaire pour recruter ou licencier des travailleurs si le premier critère, à savoir les qualifications sous la forme des compétences spécifiques, ne permettait pas de prendre une décision bien tranchée. Généralement, les entreprises ont souligné **l'importance des compétences spécifiques,** qui sont la condition indispensable à la productivité, alors qu'elles considèrent **le rôle des compétences transférables comme complémentaire.** L'absence d'intérêt accru, de la part des entreprises, à l'égard des compétences transférables peut, selon les dires des répondants, s'expliquer de deux manières différentes. Premièrement, les entreprises utilisent des systèmes modernes de gestion des ressources humaines et gardent sans cesse un œil attentif sur cet aspect. Toutes les mesures prises à la suite de la crise, telles que la réorganisation et la mobilité interne ou le reclassement des travailleurs licenciés qui s'en est suivi, sont mises en œuvre par le biais de plates-formes de gestion des ressources humaines sophistiquées. Deuxièmement, la crise et le taux de chômage élevé qui s'en est suivi ont généré un surplus au niveau des ressources humaines disponibles possédant des niveaux appropriés (autrement dit requis) de compétences spécifiques et de compétences personnelles. Ce surplus de ressources humaines appropriées sur le marché du travail n'incite pas les entreprises à investir dans le développement de compétences.

D'une manière générale, le secteur public soutient le développement des compétences transférables (autrement dit transversales). Ce soutien s'est **renforcé en raison des effets négatifs de la crise économique sur le marché du travail.** Les répondants estiment qu'il est de la responsabilité du secteur public de collaborer en vue de trouver des solutions aux problèmes actuels sur le marché du travail. À titre d'exemple, citons les programmes slovènes à l'intention des travailleurs licenciés dans l'industrie textile («projet d'intervention en faveur du Prekmurje»). Ceux-ci préconisent un enseignement et une formation approfondis en vue de faciliter la réinsertion professionnelle des travailleurs licenciés. Toutefois, aucun des répondants n'a spécifié le contenu de ces programmes d'enseignement. Il est possible que les programmes soient focalisés sur le développement des compétences spécifiques requises pour un emploi donné dans un lieu donné. Les répondants font plutôt des commentaires sur l'importance du développement des compétences (dans le sens général du terme) que sur l'importance du développement des compétences transférables.

Les **spécialistes de l'éducation** sont conscients de l'importance des compétences spécifiques et génériques pour le développement futur des entreprises, ainsi que de leur rôle grandissant. Parmi les répondants, les avis divergent quant à l'importance des compétences spécifiques par rapport aux compétences génériques, c'est-à-dire sur la question de savoir quelles compétences sont les plus importantes pour obtenir ou garder un emploi. Une partie des répondants considère que les compétences professionnelles spécifiques à certains emplois sont les plus importantes pour l'employabilité d'un individu, alors que l'autre opte pour les compétences personnelles.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les résultats et la méthodologie de l'enquête menée dans l'UE, se référer à l'annexe 1.

Une forte sensibilité des activités d'enseignement et de formation au cycle économique, notamment à la **disponibilité des ressources financières** revêt également une grande importance. En période de récession, les entreprises sont obligées de réduire leurs coûts, et c'est souvent la formation des travailleurs qui est sacrifiée en premier lieu. **Le manque de ressources allouées au développement du capital humain dans le secteur privé devrait être compensé par des ressources publiques,** ce qui permet souvent de réduire le coût de l'éducation (Internationale de l'éducation, 2009) et de la formation. Dans ces conditions, un paradoxe apparaît: le soutien financier est de plus en plus limité alors que la promotion de l'acquisition de compétences tant auprès des travailleurs qu'auprès des demandeurs d'emploi permet de préserver l'emploi et de réduire le chômage.

([3]) La nécessité de pouvoir compter sur des données statistiques décrivant les compétences de la population adulte a conduit à lancer des programmes pour le PIAAC (programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes), qui seront mis en œuvre en 2011 avec le soutien de l'OCDE et de pays partenaires, en vue d'évaluer les compétences en matière de lecture et de calcul ainsi que les aptitudes à résoudre des problèmes dans des environnements hautement technologiques d'individus âgés de 16 à 65 ans (OCDE, en ligne).

Encadré 1.12 — Le contrat de transition professionnelle: un exemple de meilleure pratique (question n° 11)

Le secteur public peut jouer un rôle fondamental dans le processus d'adaptation aux processus de restructuration, comme le montre le **«CTP — contrat de transition professionnelle».** Le contrat de transition professionnelle a été expérimenté dans sept régions françaises pour être ensuite élargi à d'autres régions de France en 2009 et 2010. Plusieurs outils (soutien financier, éducatif et autre) ont été utilisés dans ce programme, notamment des mesures d'adaptation visant à améliorer les compétences requises aux fins d'un transfert vers un autre emploi. Les évaluations ont conclu au succès de cette mesure, plus de 50 % des participants ayant trouvé un nouvel emploi.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de meilleures pratiques, se référer à l'annexe 2.

1.5. Mesures et actions déjà mises en œuvre, en cours d'élaboration ou pressenties à l'échelle européenne en matière de transférabilité des compétences

Créée en 1997, la **stratégie européenne pour l'emploi** (SEE) permet aux États membres et à la Commission européenne de fixer des objectifs communs dans le cadre des politiques menées en matière d'emploi, de suivre les progrès réalisés et d'échanger des meilleures pratiques en vue de soutenir la création d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité dans chaque État membre. La SEE se fonde sur un engagement en faveur de l'élargissement et de l'amélioration de l'investissement au niveau des compétences des travailleurs.

Les États membres de l'UE et la Commission collaborent depuis 2001 dans ce domaine dans le cadre des **programmes de travail «Éducation et formation 2010».** La méthode ouverte de coordination stimule les réformes et le développement des compétences de haut niveau à travers des systèmes d'éducation et de formation plus efficaces. En novembre 2007, le Conseil «Éducation, jeunesse et culture» a adopté une résolution sur **«De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois»** (Commission européenne, 2010b) soulignant la nécessité d'identifier de nouveaux types d'emplois et de compétences en Europe et de développer des exercices réguliers d'anticipation sur la base des structures existantes à l'échelle européenne. L'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois» établit le calendrier pour l'une des principales priorités futures de l'UE: comment mieux anticiper les compétences dont les entreprises et les citoyens européens ont besoin, réformer nos systèmes d'éducation et de formation en conséquence pour qu'ils préparent correctement les citoyens aux emplois de demain, et mieux coordonner les politiques en matière d'emploi et d'éducation. Fondées sur les budgets et programmes actuels de l'UE, l'anticipation et l'adéquation des compétences s'articulent autour de quatre volets (Commission européenne, 2009b):

- la lutte contre les déséquilibres;
- le renforcement des capacités en matière de prévision et d'anticipation;
- l'intensification de la coopération internationale;
- la mobilisation des instruments communautaires.

Un groupe d'experts a été désigné en mars 2009 avec la mission de fournir un avis indépendant sur le développement futur de l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois» dans le contexte de la future stratégie «Europe 2020» pour la croissance et l'emploi, à travers une série de recommandations essentielles. Il a présenté ses conclusions à la Commission en janvier 2010 et au public en février, lors d'une conférence qui s'est tenue à Bruxelles. Le groupe d'experts propose de fixer les **quatre priorités** suivantes:

- procéder à un **investissement massif et intelligent en matière de compétences** avec des incitations adéquates pour les employeurs et les individus;
- resserrer les **liens entre les mondes de l'éducation et du travail** en développant les qualifications basées sur les compétences et la formation tout au long de la vie pour tous;
- garantir le **bon dosage de compétences: des compétences liées au travail combinées à des compétences transversales;**
- **mieux anticiper les besoins futurs en compétences** en améliorant la collecte d'informations sur le marché du travail.

La troisième priorité en particulier (garantir le bon dosage de compétences) est directement liée à l'objet de la présente étude. Tout d'abord, les **profils individuels de compétences en «T»** sont proposés sur la base des **compétences professionnelles spécifiques à certains emplois ou à un sujet, combinées à des compétences personnelles et profession-**

nelles génériques transversales. Le rapport ne donne aucune indication générale permettant d'identifier ou de définir de telles compétences transversales. Par contre, certaines d'entre elles sont mises en avant, telles que l'aptitude à travailler rapidement, l'aptitude à analyser et structurer des informations complexes, la prise de responsabilités, la gestion des crises, la prise de mesures décisives, l'esprit d'entreprise et la créativité (dans la catégorie des compétences personnelles) et les compétences numériques, les compétences liées à l'internet, l'éducation aux médias ou la sensibilisation à l'environnement (dans la catégorie des compétences professionnelles génériques). D'une manière générale, le rapport du groupe d'experts confirme la nécessité de développer une taxonomie consensuelle des compétences utiles aux fins de l'identification des compétences transversales les plus demandées et de leur intégration dans les futures actions en la matière. Deuxièmement, outre ses recommandations relatives aux profils de compétences en «T», le groupe d'experts insiste sur **le contexte et les méthodes d'apprentissage envisagés pour évaluer et développer les compétences transversales,** depuis les premières années de la scolarité jusqu'à la formation tout au long de la vie, en soulignant plus particulièrement le rôle des enseignants et des formateurs en tant qu'acteurs principaux dans ce domaine.

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (**Cedefop**) a commencé à établir des **prévisions à moyen et à long terme dans le domaine des compétences à l'échelle de l'UE,** qui peuvent être ventilées entre les différents pays de l'UE. Ces prévisions offrent une vision globale, cohérente et détaillée des besoins futurs en compétences et des emplois vacants à venir en Europe à l'horizon 2020 (Commission européenne, 2009b).

Les recommandations formulées par le Parlement européen et le Conseil en décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ont abouti à la mise en place du **cadre de référence européen concernant les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie** (Commission européenne, 2007). Le cadre de référence identifie et définit, pour la première fois à l'échelle européenne, les compétences clés dont les citoyens ont besoin en termes d'épanouissement personnel, d'inclusion sociale, de citoyenneté active et d'employabilité dans notre société de la connaissance. Le cadre de référence définit **huit compétences clés.** On peut considérer ces compétences comme **trop générales** pour être utilisées dans le monde du travail sans que soient spécifiés, décrits et identifiés plus avant les différents niveaux applicables aux professions spécifiques.

Le **cadre européen des certifications (CEC)** permet d'établir un lien entre les systèmes de certification des différents pays. Il joue le rôle d'outil de transposition pour faciliter la lecture et la compréhension des certifications dans différents pays et systèmes européens. Il a deux objectifs principaux: favoriser la mobilité des citoyens entre les pays et faciliter l'éducation et la formation tout au long de la vie. La mise au point du cadre européen des certifications a débuté en 2004 pour répondre au souhait de création d'une référence commune afin d'améliorer la transparence des certifications. La Commission, avec le soutien d'un groupe d'experts du CEC, a élaboré un **cadre de huit niveaux reposant sur les acquis de l'éducation et de la formation** visant à améliorer la transparence et la transférabilité des certifications et soutenir la formation et l'éducation tout au long de la vie. Le texte du CEC a été **officiellement adopté en février 2008.** Il stipule que 2010 est la date recommandée aux pays pour établir une correspondance entre leurs systèmes de certification nationaux et le CEC, et que 2012 est la date fixée pour qu'ils s'assurent que chacun de leurs certificats de qualification fasse mention du niveau correspondant du CEC. Le CEC se concentre sur les résultats de l'apprentissage plutôt que sur les parcours, par exemple la durée des études. **Les acquis de l'éducation et de la formation se répartissent en trois catégories: les connaissances, les aptitudes et les compétences.** Cela signifie que les certifications regroupent un large éventail d'acquis de l'éducation et de la formation, notamment en termes de connaissances théoriques, d'aptitudes pratiques et techniques et de compétences sociales pour lesquelles la capacité à travailler avec les autres sera essentielle (Commission européenne, 2008).

Le **système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels** (**ECVET** en anglais) vise à permettre aux individus de bénéficier d'un meilleur contrôle de leurs expériences d'apprentissage individuelles et à rendre plus attrayants les déplacements d'un pays ou d'un environnement d'apprentissage à l'autre. Le système vise à **faciliter la validation, la reconnaissance et l'accumulation des connaissances et compétences professionnelles** acquises lors d'un séjour dans un autre pays ou dans des situations différentes afin d'améliorer la compatibilité entre les différents systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) dans toute l'Europe, ainsi qu'au niveau de leurs qualifications. Dans le cadre de l'ECVET, les acquis de formation et d'éducation d'un individu sont évalués et validés pour permettre un transfert de crédits d'un système de certification à l'autre ou d'un «parcours» d'apprentissage à l'autre. Le système offre également la possibilité de développer des références communes pour les qualifications de l'EFP et est **pleinement compatible avec le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS).** Plusieurs projets axés sur le développement et la promotion de l'ECVET sont actuellement en cours d'élaboration dans différents secteurs, notamment l'entretien et la réparation de véhicules automobiles, la chimie, le tourisme et le commerce international. (Pour de plus amples informations, voir Commission européenne, 2009d.)

Europass est un **service** public direct **destiné à rendre les certifications et les compétences plus compréhensibles dans toute l'Europe.** Les individus qui recherchent un emploi, que ce soit dans leur propre pays ou à l'étranger, doivent être en mesure de présenter leurs certifications et leurs compétences de manière à permettre aux employeurs de les comprendre et de les interpréter correctement. Le service Europass, disponible à tous par l'intermédiaire d'un réseau de centres nationaux et d'un portail en ligne, est conçu pour faciliter ce processus. Le CV Europass souligne les compétences et aptitudes des utilisateurs, notamment celles acquises en dehors de leur éducation ou formation officielle. Le supplément descriptif du certificat Europass facilite la compréhension d'un certificat de formation professionnelle par les employeurs, leur permettant de mieux apprécier les compétences et aptitudes de son titulaire.

Le **cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (CERAQ)** est un outil de référence pour les décideurs politiques, qui repose sur un cycle de qualité incluant différentes étapes: l'établissement et la planification des objectifs, la mise en œuvre, l'évaluation et l'examen. Il vise à mieux reconnaître les compétences et aptitudes acquises par les apprenants de pays ou d'environnements d'apprentissage différents. (Pour de plus amples informations, voir Commission européenne, 2009c.)

La **taxonomie européenne des aptitudes, des compétences et des professions** (**ESCO** en anglais). Les services publics de l'emploi et les intermédiaires du marché du travail s'accordent à dire que les aptitudes, les compétences et les capacités viennent compléter les approches formelles basées sur les qualifications à travers un dialogue avec les employeurs (principalement aux fins du recrutement) et permettent de plus en plus de fournir un degré suffisant de spécificité nécessaire pour instaurer des relations professionnelles très productives. À la lumière de ce nouveau paradigme, l'une des principales intentions de la communication de la Commission de décembre 2008 intitulée «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois» est le développement du **tout premier dictionnaire multilingue reliant les aptitudes et les compétences aux métiers** au niveau européen. L'**ESCO** sera mis à la disposition de tous les opérateurs et intermédiaires du marché du travail dans 25 langues et 30 pays (EEE). L'ESCO pourrait devenir la classification européenne type en matière d'aptitudes et de compétences, en établissant un lien entre les marchés du travail et le monde de l'éducation et de la formation. Dans le cadre élargi de la stratégie Europe 2020, l'ESCO permettra de faciliter davantage la création d'un marché du travail dynamique caractérisé par une mobilité professionnelle accrue et des échanges entre le monde de l'éducation et de la formation et celui du travail (Commission européenne, 2010a). Entre le 17 août et le 1er octobre 2010, la Commission européenne a mené une **enquête ciblée auprès des différentes parties prenantes** afin de collecter leurs impressions sur le développement de la classification ESCO. Un premier aperçu des résultats quantitatifs, basés sur les réponses de 178 répondants dans 34 pays, a été présenté dans la newsletter de l'ESCO en octobre 2010 (ESCO, 2010). Il a confirmé l'importance de définir un langage commun et a révélé qu'il existait un consensus clair en faveur de l'intégration des compétences transversales/compétences personnelles et des activités professionnelles/descriptions des fonctions dans la classification ESCO. Parmi les principales utilisations de l'ESCO, celles qui figurent en tête des priorités sont: soutenir la mise en relation des demandeurs d'emploi avec les emplois vacants sur la base des compétences, développer des profils professionnels transparents et comparables, aider les individus à identifier la formation qui leur convient et développer des acquis transparents et comparables en matière d'éducation et de formation. Parmi les principaux défis de l'ESCO, ont été mentionnés: garantir la pertinence, la précision et la qualité des informations, veiller à l'implication des parties prenantes concernées, obtenir des informations actualisées, mais aussi l'ampleur de la tâche. L'ESCO devrait être disponible en 2012 et figure parmi les **principales priorités de la Commission** dans le cadre de l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois» et de la stratégie «Europe 2020».

Compétence européenne: apprentissage, innovation, développement (**Euclid** en anglais) est un réseau d'experts focalisé sur les recherches comparatives à long terme en matière de compétences. L'absence de consensus global, ou à tout le moins européen, sur le concept de compétences se reflète dans les **différences et les confusions existant au niveau des définitions et du langage utilisés en matière d'aptitudes et de compétences.** Le développement d'une typologie de connaissances, d'aptitudes et de compétences a été confié à une équipe de l'école de commerce de Toulouse et au réseau d'experts Euclid (Winterton, 2009), qui ont rédigé un document de travail incluant une comparaison de différents modèles de compétence et la présentation d'un système européen harmonisé mettant en évidence les cadres CEC et ECVET. Ils recommandent une **classification internationale type des aptitudes et compétences** permettant de faciliter la reconnaissance des qualifications non seulement en Europe, mais au niveau mondial.

Au cours de l'élaboration du projet, plusieurs initiatives sur le thème de la présente étude ont été lancées ou étaient en cours de lancement. Citons, en particulier les initiatives suivantes: «Stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois», «Jeunesse en mouvement», «Politique industrielle pour une croissance verte» et «Stratégie numérique». En outre, des conclusions ont été publiées récemment par le Conseil en relation avec l'initiative «De nouvelles

compétences pour de nouveaux emplois», la communication EFP et le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels. Ces documents, brièvement synthétisés ci-dessous, fournissent un contexte politique actualisé. Il convient de noter qu'une **grande partie des recommandations formulées viennent compléter ou rejoignent les résultats de la présente étude,** notamment sur les points suivants:

Stratégie pour de nouvelles compétences et de nouveaux emplois (Commission européenne, 2010b):

- développer la veille du marché du travail et la gouvernance des compétences;
- garantir le bon dosage de compétences;
- faire coïncider les compétences individuelles et les emplois disponibles.

Jeunesse en mouvement (Commission européenne, 2010c):

- soutenir l'acquisition et la validation des compétences à travers l'apprentissage non formel et informel;
- élaborer des systèmes d'enseignement et de formation modernes au service de l'acquisition de compétences clés telles que la capacité d'apprendre à apprendre, l'aptitude à communiquer dans une langue étrangère, les aptitudes entrepreneuriales, les aptitudes dans le domaine des TIC;
- mettre en place des centres d'orientation professionnelle de qualité;
- créer un passeport européen des compétences inspiré de l'actuel Europass.

Politique industrielle pour une croissance verte (Cedefop, 2010):

- il devient de plus en plus urgent d'identifier les emplois à faible émission de carbone et ceux qui ne le sont pas;
- la plupart des compétences requises pour une économie à faible émission de carbone peuvent être puisées dans les professions existantes;
- pour développer une économie à faible émission de carbone, il est beaucoup plus utile d'arriver à un équilibre entre les compétences génériques, telles que l'autonomie et la communication, compétences génériques vertes (comme la réduction des déchets et l'amélioration de l'efficacité énergétique et des ressources) et les compétences spécifiques à certains emplois existantes, au lieu de promouvoir les compétences spécifiques vertes.

Stratégie numérique (Commission européenne, 2010d):

- l'Europe souffre d'une pénurie croissante de qualifications professionnelles dans le domaine des TIC et d'un déficit de culture numérique;
- l'ère numérique devrait permettre la responsabilisation et l'émancipation, et tout individu, quelles que soient son origine sociale et ses compétences, doit pouvoir avoir accès à ce potentiel;
- il est essentiel de former tous les Européens à l'utilisation des TIC et des médias numériques, ce qui exige de mettre en place des partenariats multilatéraux et de reconnaître les compétences numériques dans les systèmes d'enseignement et de formation officiels et non officiels.

Communication EFP (Commission européenne, 2010e):

- l'EFP de départ doit doter les plus jeunes de compétences directement compatibles avec l'évolution des marchés du travail, telles que des compétences numériques et des aptitudes clés très développées;
- les adultes doivent pouvoir mettre à jour leurs aptitudes et compétences à travers l'EFP continue;
- les employeurs jouent un rôle de plus en plus important dans l'offre d'EFP continue et doivent offrir à leurs travailleurs la possibilité de suivre des périodes intensives de formation;
- la flexibilité de l'accès à la formation devra s'accompagner d'une flexibilité de l'organisation du travail;
- la validation de l'apprentissage non formel et informel permet d'aboutir au perfectionnement et à la réinsertion des individus sur le marché du travail;
- les opportunités en matière de formation tout au long de la vie doivent s'accompagner de services d'orientation et de conseil afin de faciliter la transition vers l'emploi et entre les différents emplois;
- le rôle des enseignants et des apprenants est fondamental dans le processus de modernisation de l'EFP, et ces mêmes rôles tendent à converger. Les formateurs ont besoin de compétences pédagogiques approfondies et doivent jouer un rôle de soutien et de mentorat. À l'école, les enseignants, tout comme les formateurs, doivent pouvoir compter sur une bonne compréhension des pratiques professionnelles;
- il devient urgent de se pencher sur les compétences clés. Parallèlement, les changements technologiques rapides impliquent une amélioration constante des compétences professionnelles spécifiques à certains emplois. Le défi à relever consiste à trouver la meilleure combinaison possible de ces compétences.

Communiqué de Bruges (Commission européenne, 2010f):

- donner aux citoyens les moyens de s'adapter à un environnement en perpétuelle évolution et de gérer le changement, en leur permettant d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences qui ne soient pas purement professionnelles;
- les compétences clés sont des facteurs de réussite importants, et il devrait être possible de les acquérir aussi bien dans le cadre de l'EFP que de toute autre forme d'enseignement;
- l'EFP doit offrir aux apprenants la possibilité d'acquérir, de compléter et de développer des compétences clés sans pour autant négliger les compétences professionnelles;
- les aptitudes et compétences dans le domaine des TIC ainsi que les compétences linguistiques ne vont cesser de gagner en importance pour trouver et conserver un emploi.

Le point commun de l'ensemble des documents d'orientation susmentionnés réside dans le large consensus rencontré parmi les principaux décideurs politiques à l'échelle européenne au sujet du **rôle fondamental des aptitudes et compétences dans les parcours professionnels.** Les initiatives et mesures nécessaires à la mise en pratique des objectifs stratégiques décrits ont été définies dans les documents énumérés. Leur mise en œuvre, soutenue par les parties prenantes, permettra d'améliorer de manière significative le transfert entre professions, secteurs et zones géographiques.

1.6. Conclusions et recommandations

Les compétences transférables ne correspondent objectivement à aucune catégorie de compétences donnée et qualitativement distincte. Ce sont des compétences applicables à différentes fonctions et emplois, dont le niveau d'applicabilité dépend du contexte économique, législatif, géographique ou autre. Plus la compétence est générale, plus elle est transférable, et vice versa. Puisqu'il n'existe aucune compétence purement transférable ou purement non transférable, autrement dit, puisque la transférabilité n'est pas une variable discrète mais continue, il est judicieux de parler de **niveau de transférabilité** des compétences au lieu de faire la distinction entre compétences transférables et compétences non transférables.

Les **employeurs** font la distinction entre les **compétences professionnelles,** à savoir les compétences spécifiques au monde professionnel, **qui sont étroitement liées au savoir et faciles à observer, à mesurer et à développer, et les compétences personnelles,** à savoir les compétences non spécifiques au monde professionnel, **qui sont étroitement liées à des attitudes, et qui sont intangibles, et difficiles à quantifier et à développer.** D'autres acteurs, en particulier les décideurs politiques et les établissements d'enseignement, travaillent plus souvent sur la base d'une distinction entre compétences **générales** (ou génériques) et compétences **spécifiques.**

On peut noter l'absence de logique dans la définition et la classification des diverses compétences, et il n'existe aucune taxonomie des compétences largement reconnue. L'équipe chargée du projet a décidé de distinguer, sur la base de l'analyse qui précède, **trois catégories de compétences:**

- les compétences personnelles;
- les compétences professionnelles génériques;
- les compétences professionnelles spécifiques.

Les compétences professionnelles spécifiques se caractérisent par leur faible niveau de transférabilité, alors que les compétences personnelles et les compétences professionnelles génériques possèdent un niveau élevé de transférabilité.

Les termes **«compétences transférables» ne sont pas synonymes de compétences personnelles,** comme le confirment l'analyse de la transférabilité des compétences et les exemples de compétences professionnelles spécifiques à certains emplois, qui sont transférables entre professions. Toutefois, un grand nombre de professionnels les utilisent comme tels (tout comme l'utilisation du terme aptitude ou qualité comme synonyme de compétence). Par exemple, l'initiative ESCO définit les termes «compétences transversales» comme des synonymes des termes «compétences personnelles».

Recommandations

- ***Il serait opportun d'utiliser le concept plus générique de «compétences transversales» plutôt que celui de «compétences transférables»*** *pour désigner et réunir sous un seul vocable les compétences personnelles et les compétences professionnelles génériques qui possèdent, par nature, un degré élevé de transférabilité entre secteurs et fonctions, et qui ont une incidence significative sur la réussite personnelle.*

- ***Il convient de dissocier «transférabilité interne» et «transférabilité externe».*** *La transférabilité interne au sein d'une organisation et la transférabilité externe vers d'autres organisations, secteurs et professions sont toutes deux liées mais représentent toutefois des «mondes» différents au regard de la motivation des principaux acteurs concernés et des outils et méthodes utilisés pour favoriser le développement des compétences (ou la validation des compétences déjà acquises au cours de l'apprentissage antérieur).*

- *Toutes les compétences sont plus ou moins transférables dans un contexte spécifique. Le* ***transfert réel de compétences*** *(en tant que processus lié à la mobilité professionnelle)* ***devrait bénéficier de l'appui de systèmes, méthodes et outils spécifiques.*** *Certains d'entre eux sont proposés au chapitre 5 de la présente étude.*

Il existe un lien entre la transférabilité des compétences et le risque de perdre un emploi ou de ne pas en retrouver un autre. L'employabilité des individus **se fonde sur les compétences spécifiques, mais les compétences transversales, elles, favorisent l'employabilité.** Les personnes qui possèdent de nombreuses compétences ont été moins exposées au risque de chômage que les autres lors de la crise économique actuelle.

Dans le contexte actuel de mondialisation, une externalisation aisée accroît la dynamique du marché du travail et **les employés doivent s'investir dans le développement de leurs compétences** afin d'augmenter leurs chances de conserver leur emploi ou d'en retrouver un autre facilement. Ni le secteur public ni le secteur privé ne sont entièrement responsables de l'employabilité des individus.

La responsabilisation et le développement personnel jouent un rôle important. **Il est avantageux de posséder des compétences multiples** pour pouvoir se déplacer au sein de l'organisation actuelle, ou à l'extérieur, vers d'autres fonctions et secteurs, si nécessaire. Ce que les employeurs recherchent, ce sont des employés capables de faire leur travail et de le faire correctement. À cet égard, **les compétences transversales, qui vont de la capacité de résoudre des problèmes à des aptitudes interpersonnelles, sont considérées comme fondamentales.** Posséder de telles compétences, qui sont transférables d'un milieu à un autre, constitue une bonne base pour accumuler les compétences spécifiques requises pour un emploi donné.

Comme semble l'indiquer une enquête menée par des experts (voir annexe 1, question n° 3), **la crise économique mondiale n'a pas eu d'impact notable sur la sensibilisation des entreprises à l'égard de l'importance du développement des compétences transférables,** et ce pour deux raisons majeures. Premièrement, les entreprises qui utilisent des systèmes modernes de gestion des ressources humaines gardent sans cesse un œil attentif sur cet aspect. Deuxièmement, la crise et le taux de chômage élevé qui s'en est suivi ont généré un surplus au niveau des ressources humaines disponibles possédant des niveaux appropriés de compétences spécifiques et transversales. D'autre part, en période de crise et de restructuration à grande échelle, le **secteur public offre souvent des subsides en vue de développer les compétences (y compris transversales)** des employés (généralement combinés à la mise en place d'un chômage partiel par les employeurs) pour préserver l'emploi (ICT ILO, 2010).

Recommandations

- ***Il conviendrait de compenser la pénurie des ressources utiles au développement du capital humain dans le secteur privé, due à la crise, avec des ressources publiques,*** *ce qui permet souvent de réduire les dépenses de formation des employeurs ou même de remplacer une partie du temps de travail non utilisé par une formation adéquate.* ***La promotion de l'acquisition de compétences tant auprès des travailleurs qu'auprès des demandeurs d'emploi permet de préserver l'emploi et de réduire le chômage.*** *Des programmes alliant chômage partiel et réduction du temps de travail pour les travailleurs, leur permettant de prendre part à une formation destinée à se perfectionner ou à se requalifier, sont mis en œuvre à cette fin dans plusieurs États membres. Il est recommandé d'élargir cette approche à d'autres États membres et de la mettre en pratique en tant que mesure prioritaire en période de restructuration à grande échelle.*

- *Les* ***décideurs politiques devraient prendre des mesures préventives*** *eu égard au développement de la transférabilité des compétences. Le secteur public devrait jouer un rôle de «stratège» plutôt que celui de «pompier». En période de relance économique, les employeurs sont ou peuvent être plus enclins à investir dans des programmes de formation, y compris dans le domaine des compétences transversales, qu'en période de récession économique. La mise en œuvre d'****incitations*** *fiscales pour les employeurs, et l'institution d'un «****droit à l'employabilité****» pour les travailleurs devrait favoriser un comportement proactif chez ces acteurs clés ainsi qu'une fluctuation harmonieuse des investissements en matière de formation tout au long du cycle économique (de manière à minimiser la nécessité d'intervention des pouvoirs publics en période de ralentissement économique).*

Les recommandations sont détaillées au chapitre 5 du présent rapport.

2. Analyse détaillée de la transférabilité des compétences entre secteurs économiques en Europe, à l'heure actuelle et pour les années à venir

Le chapitre qui suit est consacré à la quantification de la transférabilité des compétences par secteur, groupe de secteurs et profession à l'heure actuelle (voir chapitre 2.1) et pour les dix prochaines années, c'est-à-dire à l'horizon 2020 (voir chapitre 2.2), laquelle constitue l'un des principaux objectifs de l'étude.

2.1. Besoins en compétences et transférabilité des compétences à l'heure actuelle

La transférabilité peut se définir comme l'applicabilité des compétences à des emplois ou tâches différentes, indépendamment de l'endroit où elles ont été acquises pour la première fois. Plus les emplois ou tâches auxquelles elles sont applicables sont nombreux, plus elles sont transférables.

Une analyse des différents types de compétences (voir chapitre 1.1) nous a amenés à faire une distinction entre compétences personnelles, compétences professionnelles génériques et compétences professionnelles spécifiques, qui diffèrent en fonction de leur applicabilité sur le marché du travail et des professions. On peut supposer que les compétences personnelles et les compétences professionnelles génériques sont des compétences hautement transférables, contrairement aux compétences professionnelles spécifiques, qui sont faiblement transférables. Le présent chapitre a pour objectif de vérifier l'exactitude de cette supposition.

L'analyse de la transférabilité de compétences distinctes a été réalisée en deux phases:

- la création de profils professionnels de compétences, qui serviront de sources d'information aux fins de l'analyse;
- l'évaluation de la transférabilité des compétences entre professions, groupes de secteurs et dans l'économie en général.

Encadré 2.1 — Méthodologie

Afin de réaliser une quantification rigoureuse de la transférabilité des compétences entre professions, secteurs économiques et dans l'économie en général, il est nécessaire de s'appuyer sur des modèles de compétence pour l'ensemble des professions pertinentes au sein de l'économie (ou des secteurs), qui serviront de sources d'information aux fins de l'analyse. Malheureusement, aucun modèle de compétence n'a été créé ni reconnu à l'échelle de l'UE.

En conséquence, il a été nécessaire de créer des modèles de compétence (plus précisément des profils professionnels de compétences) afin de procéder à une quantification exacte de la transférabilité des compétences. Cette opération s'est effectuée en différentes étapes:

- spécification des secteurs économiques pertinents (voir annexe 7.2);
- spécification des professions pertinentes (voir annexe 7.3);
- création d'une classification des compétences pertinentes (voir annexe 7.1).

Cette démarche a permis de décrire des profils professionnels de compétences qui, à leur tour, ont permis de quantifier la transférabilité des compétences.

Il convient de noter que les résultats présentés dans ce chapitre dépendent en grande partie du nombre et de la sélection des professions utilisées aux fins de l'analyse, laquelle fournit également le contexte des résultats. Comme indiqué au chapitre 1.2, il convient de tenir compte du contexte aux fins de l'interprétation et, surtout, de l'application concrète des résultats.

L'enquête constitue un autre moyen d'évaluer la transférabilité des compétences. Bien que cette méthode soit également utilisée (les résultats à ce sujet seront présentés dans ce chapitre), il convient de signaler que les résultats ne se fondent pas sur une quantification exacte de l'applicabilité des compétences à des emplois ou tâches différentes, mais sur l'avis des répondants (experts dans différents domaines). En outre, le nombre d'experts ayant pris part à l'enquête est limité, ce qui exige une interprétation prudente des résultats (par exemple au niveau des différents secteurs économiques). Ces limites ont entraîné des différences dans les résultats en fonction des méthodes utilisées.

2.1.1. Profils professionnels de compétences

Le point de départ de l'analyse de la transférabilité des compétences entre professions, secteurs et dans l'économie en général est la **description de profils de compétences pour 219 professions dans 20 secteurs économiques.**

Encadré 2.2 — Profils professionnels de compétences — Méthodologie

L'absence, à l'échelle de l'UE, d'un système de classification des professions susceptible de fournir des informations sur les exigences en matière de compétences nous a obligés à choisir un outil alternatif aux fins de la spécification des profils professionnels de compétences. Ces profils ont été déterminés sur la base des données fournies par le système intégré des fonctions types (ministère tchèque du travail et des affaires sociales) disponible en ligne et le système O*Net system en ligne (O*Net On-line), qui ont été repensés et développés plus avant par l'équipe de recherche. Bien que le niveau des compétences individuelles soit important (par exemple la communication est nécessaire partout, mais le niveau de maîtrise requis peut varier de manière significative), cet élément n'a pas été intégré dans les profils professionnels de compétences en raison de sa grande dépendance vis-à-vis d'un contexte spécifique (pour une même profession, les exigences diffèrent en fonction des pays, régions, secteurs, etc.). Par contre, l'importance des compétences (à tout le moins la distinction entre un niveau de base et un niveau élevé) pour chaque profession a été prise en compte pour sélectionner celles qui allaient être utilisées dans le profil professionnel correspondant.

Les profils professionnels de compétences décrivent les aptitudes requises pour l'exercice de certaines professions sélectionnées sur la base de la classification des compétences décrite à l'annexe 7.1. Le tableau 2.1 fournit un exemple de profils de compétences pour deux professions sélectionnées dans le groupe de secteurs «Génie civil et construction», et l'annexe 8.1 présente les profils de compétences relatifs à 219 professions ainsi qu'une description de ces dernières.

Tableau 2.1 — Échantillon de profils professionnels de compétences

Génie civil et construction	
Technicien en construction (2142)	GH1 Compréhension de la législation et de la réglementation, GH2 Compréhension du monde économique, GH3 Aptitudes scientifiques et technologiques de base, GH4 Compréhension de l'environnement, GH5 Aptitudes dans le domaine des TIC, GH6 Connaissance de langues étrangères SH015 Dessin technique, SH054 Entretien des bâtiments, SH077 Élaboration de documents conceptuels, SH106 Gestion d'usines non manufacturières, SH129 Élaboration de projets de construction, SH130 Gestion de projet, SH168 Formulation des exigences des investisseurs et d'autres autorités SS08 Collaboration professionnelle, SS09 Communication, SS14 Propension à la performance, SS15 Sens de l'ordre, de la qualité et de la rigueur, SS17 Résolution de problèmes, SS18 Planification et organisation, SS20 Autonomie, SS21 Esprit d'analyse, SS22 Pensée conceptuelle
Plombier (7136)	GH3 Compétences scientifiques et technologiques de base SH009 Compréhension des documents techniques, SH013 Évaluation et contrôle de la qualité des matières premières, des produits finis et semi-finis, SH015 Dessin technique, SH016 Élimination des déchets, SH033 Maniement de machines destinées à la transformation des métaux, SH050 Mesures de contrôle au cours des processus d'exploitation et de fabrication, SH054 Entretien des bâtiments, SH077 Élaboration de documents conceptuels, SH119 Installation, mise en fonction, maintenance et optimisation d'équipements énergétiques, SH152 Montage, assemblage et installation de tuyauteries SS08 Collaboration professionnelle, SS09 Communication, SS14 Propension à la performance, SS15 Sens de l'ordre, de la qualité et de la rigueur, SS17 Résolution de problèmes, SS20 Autonomie, SS21 Esprit d'analyse

*Source: Ministère tchèque du travail et des affaires sociales, disponible en ligne; O*Net On-line, disponible en ligne; auteurs.*
NB: GH est le code de classification des compétences professionnelles génériques, SH est le code de classification des compétences professionnelles spécifiques, SS est le code de classification des compétences personnelles.

Dans la présente étude, les **profils professionnels de compétences constituent la principale source d'informations aux fins de l'analyse de la transférabilité des compétences** étant donné qu'ils **permettent de comparer les exigences requises, en matière de compétences, dans les différents secteurs et professions.** En gestion des ressources humaines, bien que les termes «modèles de compétence» soient utilisés en référence à de tels profils, ils conviennent davantage à la description des exigences requises à l'égard des demandeurs d'emploi ou à la spécification des besoins, en termes de formation, des travailleurs en fonction.

L'encadré 2.3 présente une comparaison des profils professionnels et des profils de compétences «EurOccupations» développés dans l'étude des compétences transférables.

Encadré 2.3 — Projet «EurOccupations» et profils professionnels de compétences pour la profession de plombier

Le projet «EurOccupations» ([4]) portait sur 150 professions dans huit pays de l'UE et décrivait l'objet des fonctions, le niveau de qualification requis et les tâches y relatives. Nous vous présentons ci-dessous, à titre d'exemple d'informations fournies par le projet «EurOccupations», la description de la profession de **plombier.**

Description: *assembler, installer et réparer des tuyauteries, des équipements et du matériel relatifs à des systèmes de chauffage, de distribution d'eau et de drainage, conformément aux spécifications et aux codes de plomberie.*

Niveau de formation: *enseignement secondaire (supérieur)*

Tâches:

- contrôler les croquis, les plans de construction, la réglementation en matière de construction, les informations et spécifications des produits en vue d'identifier les détails et procédures relatifs aux travaux à réaliser (par exemple déterminer la séquence d'installation des tuyauteries, prévoir les obstacles tels que le câblage électrique);
- sélectionner la taille et le type d'équipement ou de matériel;
- localiser et marquer l'emplacement des tuyauteries, des connexions, des trous de passage et des fixations aux structures en utilisant des instruments de mesure tels que des règles et des niveaux;
- mesurer, couper, enfiler et plier des tuyaux à l'angle requis en utilisant différentes techniques ainsi qu'un outillage à la main ou électrique tels que des machines de découpage, d'enfilage et de pliage de tuyaux;
- assembler des sections de tuyauterie, des éléments et accessoires de tuyauterie tels que manchons, étriers, vis, boulons, colle, solvant pour matières plastiques, calfatage, et appliquer des techniques telles que le collage, le brasage, et le soudage;
- installer des pièces d'assemblage, accessoires, valves et appareils de plomberie (par exemple lavabos, toilettes, lave-vaisselle, systèmes de chauffage et de refroidissement, appareils à gaz, citernes d'eau), notamment en utilisant un outillage à la main ou électrique;
- veiller à la maintenance et à la réparation des systèmes de plomberie;
- contrôler le travail (par exemple en remplissant les tuyaux ou les appareils sanitaires avec de l'eau ou de l'air et en observant les jauges de pression afin de détecter et de localiser les fuites); réparer et corriger les défauts;
- consigner les interventions et établir des rapports détaillés sur celles-ci.

Malheureusement, la description ne mentionne pas les aptitudes nécessaires à l'exécution du travail, c'est-à-dire à l'exécution des tâches susmentionnées. D'autre part, ces informations sont fournies dans les profils professionnels de compétences décrits dans la présente étude (pour consulter les informations relatives aux compétences requises pour la profession de plombier, se référer au tableau 2.1 ou à l'annexe 7.1). Il est possible de fusionner les informations fournies par la présente étude et celles du projet «EurOccupations» en vue de concevoir un système permettant de décrire l'ensemble des professions pertinentes à l'échelle de l'UE. Ce système pourrait constituer un outil intéressant aux fins de l'harmonisation des profils professionnels dans l'ensemble de l'UE ainsi qu'un instrument utile pour le développement des ressources humaines.

Source: «EurOccupations», disponible en ligne.

Les profils professionnels de compétences fournissent également des informations sur l'intensité des compétences dans les différents secteurs. L'intensité des compétences représente le nombre moyen de compétences par profession dans un groupe de secteurs. L'analyse montre que 7 des 20 secteurs comptent, en moyenne, plus de 20 compétences par profession clé. Le secteur des TIC est celui qui possède la plus grande intensité de compétences, suivi des secteurs «Travail du bois et fabrication de meubles» et «Industrie chimique et pharmaceutique; production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'eau; réparation d'ordinateurs». À l'autre bout de l'échelle, les secteurs «Industries textile et du

([4]) Ce project est financé et soutenu par la Commission européenne.

cuir», «Transport, assainissement, sécurité» et «Agriculture, sylviculture et pêche» possèdent la plus faible intensité de compétences. Pour obtenir des informations détaillées sur l'intensité des compétences, se référer à l'annexe 8.3.

2.1.2. Compétences transférables entre professions spécifiques

Le fait de connaître les compétences transférables entre binômes professionnels facilite les changements concrets d'emploi au cours de la vie professionnelle d'un individu. Trouver l'emploi le plus adapté, dans lequel le travailleur peut mettre en pratique la plupart des compétences acquises, permet non seulement de minimiser les pertes de qualifications induites par le changement, mais également de réduire le coût de la formation des nouveaux travailleurs et le temps nécessaire à l'exécution des tâches liées au nouvel emploi. Plus les compétences communes à chaque binôme professionnel sont nombreuses, plus la transférabilité est élevée, et vice versa. Il est très utile de connaître ce type d'informations en vue de favoriser la mobilité professionnelle en période de restructuration, laquelle a une incidence importante tant sur la vitesse du processus de restructuration que sur le taux d'emploi. En outre, le fait d'associer les informations relatives aux compétences transférables au profil de compétences du nouvel emploi permet d'identifier le type de requalification ou de perfectionnement requis pour offrir aux travailleurs licenciés une transition en douceur.

Encadré 2.4 — Compétences transférables entre professions spécifiques — Méthodologie

Une comparaison des profils professionnels de compétences (voir annexe 8.1) permet d'identifier les compétences communes à différents emplois, c'est-à-dire les compétences transférables d'un emploi à l'autre. Les compétences présentes dans les «profils de compétences» de deux professions sont considérées comme transférables entre elles.

Les compétences transférables entre les binômes professionnels sélectionnés (voir encadré 2.4) dans le groupe de secteurs «Génie civil et construction» sont énumérées au tableau 2.2, tandis que les compétences transférables pour l'ensemble des combinaisons professionnelles de chaque secteur sont présentées à l'annexe 8.2. Un exemple d'utilisation de ces informations est présenté à l'encadré 2.5.

Tableau 2.2 — Échantillon de compétences transférables entre la profession de peintre (et emplois connexes), la profession de monteur en construction et d'autres professions sélectionnées dans le groupe de secteurs «Génie civil et construction»

Génie civil et construction	Tailleur de pierres/maçons et maçons de pierres	Maçon/maçons et maçons de pierres	Charpentier et menuisier	Ferblantier/ plombier et tuyauteur	Serrurier en construction/ plombier et tuyauteur
Peintre et professions connexes	SH037, SH054, SH089, SH090 SS14, SS20, SS21	SH009, SH013, SH037, SH054, SH078, SH090 SS08, SS09, SS14, SS18, SS20, SS21	SH009, SH013, SH016, SH043, SH051, SH055, SH078, SH089 SS08, SS09, SS14, SS18, SS20, SS21	SH009, SH043 SS08, SS09, SS14, SS18, SS20, SS21	SH009, SH013, SH043 SS08, SS09, SS14, SS20, SS21
Monteur en construction/ bâtisseur	SH09, SH015 SS14, SS17, SS20, SS21	SH009, SH015, SH090, SH127, SH206 SS08, SS09, SS14, SS17, SS18, SS20, SS21	SH009, SH015, SH127, SH128 SS08, SS09, SS14, SS18, SS20, SS21	SH009, SH015, SH127, SH128 SS08, SS09, SS14, SS17, SS18, SS20, SS21	SH009, SH015, SH127, SH128 SS08, SS09, SS14, SS17, SS20, SS21

NB: SH009 Compréhension des documents techniques, SH013 Évaluation et contrôle de la qualité des matières premières, des produits finis et semi-finis, SH015 Dessin technique, SH016 Élimination des déchets, SH037 Maniement de machines de génie civil et minier, SH043 Contrôle des procédés de fabrication et des paramètres des produits, SH051 Préparation des matériaux et des matières premières, SH054 Entretien des bâtiments, SH055 Connaissance, sélection et maintenance d'outils, instruments et appareils, SH078 Calcul de la consommation des matériaux, SH089 Surfaçage par cimentation, broyage, vernissage, coloration, patine et vitrification, SH090 Limosinage, bétonnage, plâtrage et construction de structures, SH127 Montage, démontage et assemblage de constructions métalliques et autres, SH128 Montage, démontage et assemblage d'éléments de construction, SH206 Mise en pratique de connaissances dans le domaine des constructions en surface.

SS08 Collaboration professionnelle, SS09 Communication, SS14 Propension à la performance, efficacité, SS17 Résolution de problèmes, SS18 Planification et organisation, SS20 Autonomie, SS21 Esprit d'analyse.

Bien que l'identification des **compétences transférables entre professions puisse être considérée comme la source d'informations la plus intéressante, son usage reste limité** par le fait que **seules les professions liées à un même secteur sont comparées.** Il s'agit effectivement d'une limite si l'on recherche un nouvel emploi en dehors du secteur donné, ce qui peut être le cas en raison des préférences du demandeur d'emploi et/ou de difficultés touchant l'ensemble du secteur et entraînant une baisse au niveau de l'offre d'emploi. Cette limite est due à la nécessité de comparer 219 professions de manière non interactive (pour ce faire, la matrice finale devrait contenir 47 961 cellules). **Une approche interactive, notamment une application web ou de base de données, permettrait de résoudre ce problème.** Comparer l'ensemble des professions pertinentes dans l'ensemble de l'économie deviendrait alors aisé. Les utilisateurs pourraient se faire leur propre idée de la transférabilité de compétences et obtenir des informations complémentaires sur les secteurs et les professions, comme l'importance d'une profession pour son secteur, évaluée en fonction de son taux d'emploi, les futurs développements attendus dans le secteur, le taux d'emploi, etc. L'équipe de recherche recommande de créer ce type de plate-forme interactive dans le cadre d'un autre projet, pour lequel la présente étude pourrait fournir une méthodologie de base. La **deuxième limite** qu'il convient de souligner est la suivante: **seules les professions sélectionnées ont été prises en considération** et, dans de nombreux secteurs, l'image générale de la transférabilité aurait été différente si l'analyse avait porté sur l'ensemble des professions. La **troisième limite concerne l'importance des compétences respectives.** Par exemple, la profession «Médecin» compte 17 compétences; pourtant, dans le modèle actuel, il n'est pas possible d'identifier les compétences qui sont les plus importantes. En effet, la compétence «Médecine générale» a le même niveau d'importance que la compétence «Exercice de la médecine à l'étranger», par exemple. Les informations fournies à l'aide de cette matrice doivent par conséquent être traitées avec prudence.

Encadré 2.5 — Compétences transférables entre professions spécifiques — Exemple

À titre d'exemple, prenons le cas d'un peintre qui vient de perdre ou de quitter son emploi et qui en recherche un autre, dans un domaine différent. La perte de son emploi peut avoir été induite par les conditions du marché du travail, des problèmes de santé et/ou n'importe quel(s) motif(s). Il convient de prendre en considération les professions suivantes: tailleur de pierres, maçon, charpentier, ferblantier et serrurier en construction (voir tableau 2.2). Après avoir comparé le nombre de compétences transférables entre la profession «Peintre et professions connexes» et les autres, le choix du travailleur se porterait sur la profession «Charpentier et menuisier» en guise de nouvel emploi car il pourrait utiliser six compétences personnelles et huit compétences professionnelles spécifiques qu'il possède déjà. S'il choisissait n'importe quelle autre profession, il n'utiliserait pas ses compétences actuelles de manière optimale. Si un monteur en construction devait choisir une nouvelle profession dans la liste, il choisirait la profession de maçon. Sa situation est différente de celle du peintre car les compétences que le monteur en construction possède sont différentes de celles du peintre.

En outre, l'identification des compétences transférables entre professions (voir annexe 8.2) permet de quantifier **l'indice de transférabilité,** à savoir la proportion de compétences transférables entre professions exprimée en pourcentage du nombre total de compétences, pour chacun des secteurs. Cette analyse révèle que, dans certains secteurs, les individus possédant un indice de transférabilité des compétences plus élevé peuvent **plus facilement changer de travail** alors que, dans d'autres secteurs, cela s'avère beaucoup plus difficile, ce qui a une incidence en termes de mobilité sectorielle sur le marché du travail. Les secteurs de l'éducation, des TIC et des médias possèdent les indices de transférabilité les plus élevés. Par contre, les activités domestiques et autres services personnels, la fabrication de produits alimentaires, de boissons et de tabac, ainsi que le travail du bois et la fabrication de meubles sont les secteurs qui affichent les indices de transférabilité les plus faibles. Il y a lieu de noter que ces résultats donnent une idée de la mobilité potentielle entre les professions de différents secteurs, mais qu'il faut également tenir compte de chaque situation spécifique afin d'évaluer la mobilité professionnelle réelle dans un secteur donné. Pour de plus amples informations sur la méthodologie et les résultats, se référer à l'annexe 8.3.

2.1.3. Compétences transférables entre secteurs spécifiques

Les profils de compétences ont été définis pour 219 professions dans 20 secteurs économiques (voir annexe 8.1). Il est possible d'identifier les compétences requises pour exercer une activité liée à au moins une profession dans chacun des secteurs comparés, c'est-à-dire d'identifier les compétences transférables d'un secteur à l'autre. Il convient de souligner que la **liste des compétences identifiées comme transférables entre secteurs dépend en grande partie des professions affectées aux différents secteurs.**

Encadré 2.6 — Compétences transférables entre secteurs spécifiques — Méthodologie

Si une compétence particulière est requise pour l'exercice de n'importe quelle profession du secteur concerné, alors la compétence est considérée comme essentielle pour ce secteur. Si la compétence est essentielle pour plusieurs secteurs, alors elle est transférable entre ces secteurs.

Les compétences transférables entre le secteur «Industries textile et du cuir» et trois autres secteurs sélectionnés sont énumérées au tableau 2.3, tandis que la description des compétences transférables entre toutes les combinaisons de secteurs possibles est présentée à l'annexe 8.4.

Tableau 2.3 — Échantillon de compétences transférables entre «Industries textile et du cuir» et d'autres secteurs

	Industries textile et du cuir
Agriculture, sylviculture et pêche	SS03 Flexibilité, SS08 Collaboration professionnelle, SS09 Communication, SS14 Propension à la performance, efficacité, SS18 Planification et organisation, SS20 Autonomie GH1 Compréhension de la législation et de la réglementation, GH2 Compréhension du monde économique, GH3 Aptitudes scientifiques et technologiques de base, GH4 Compréhension de l'environnement, GH6 Connaissance de langues étrangères SH014 Utilisation de chaînes de production et maniement de machines, SH015 Dessin technique, SH052 Maintenance et réglage de machines et d'appareils
Industrie du bois et fabrication de meubles	SS04 Créativité, SS07 Orientation client, SS08 Collaboration professionnelle, SS09 Communication, SS14 Propension à la performance, efficacité, SS15 Sens de l'ordre, de la qualité et de la rigueur, SS18 Planification et organisation, SS20 Autonomie GH1 Compréhension de la législation et de la réglementation, GH2 Compréhension du monde économique, GH3 Aptitudes scientifiques et technologiques de base, GH4 Compréhension de l'environnement, GH6 Connaissance de langues étrangères SH009 Compréhension des documents techniques, SH013 Évaluation et contrôle de la qualité des matières premières, des produits finis et semi-finis, SH014 Utilisation de chaînes de production et maniement de machines, SH015 Dessin technique, SH016 Élimination des déchets, SH020 Couture industrielle et à la machine, SH021 Couture à la main et travaux d'aiguille, SH035 Maniement de machines programmables et semi-automatiques, SH039 Garnissage, SH046 Restauration et conservation d'œuvres d'art, SH051 Préparation de matériaux et de matières premières, SH052 Maintenance et réglage de machines et d'appareils, SH066 Montage, assemblage et finition de produits, SH078 Calcul de la consommation de matériaux, SH084 Design, SH099 Gestion de département ou d'équipe, SH160 Mise en pratique des connaissances en histoire de l'art
TIC	SS03 Flexibilité, SS04 Créativité, SS07 Orientation client, SS08 Collaboration professionnelle, SS09 Communication, SS14 Propension à la performance, efficacité, SS20 Autonomie GH1 Compréhension de la législation et de la réglementation, GH2 Compréhension du monde économique, GH3 Aptitudes scientifiques et technologiques de base, GH4 Compréhension de l'environnement, GH6 Connaissance de langues étrangères

Source: Auteurs.

Ce résultat fournit des informations sur la transférabilité des compétences entre secteurs économiques, à savoir des informations, en termes de transférabilité des compétences, similaires à celles fournies sur la transférabilité entre professions spécifiques (voir chapitre 2.1.2), mais au niveau des secteurs économiques. Il est dès lors possible de déduire les secteurs qui sont les plus proches sur la base des compétences attribuées à ces secteurs, c'est-à-dire celles qui sont utiles aux personnes qui recherchent un emploi dans d'autres secteurs. En cas de nombreux licenciements dus au déclin d'un secteur, si d'autres secteurs possèdent des besoins similaires en termes de compétences, il est raisonnable de penser qu'il y a de fortes chances que ces personnes trouvent un emploi dans ces secteurs, comme le montre l'encadré 2.7.

En ce qui concerne le fait que le travailleur exerce toujours une profession spécifique (plutôt qu'il ne travaille dans un secteur spécifique) et que la liste des compétences applicables à chacun des secteurs ait été établie sur la base d'une combinaison de toutes les professions décrites dans la présente étude, les tableaux qui décrivent la transférabilité des compétences entre secteurs spécifiques fournissent relativement plus d'informations sur des similitudes générales entre secteurs du point de vue des compétences plutôt que sur les réelles possibilités de mobilité professionnelle pour les travailleurs licenciés. Pour obtenir des informations sur les compétences essentielles à la mobilité professionnelle des différents travailleurs, se référer au chapitre 2.1.2. L'application directe du présent résultat ne permettrait d'offrir que peu d'informations utiles par rapport au résultat décrit au chapitre 2.1.2, étant donné que l'environnement des différents travailleurs n'est pas pris en considération. En outre, les secteurs examinés sont très différents au niveau des professions sélectionnées, ce qui pourrait conduire à une déformation de la nature réelle des liens intersectoriels. Cette lacune ne peut être comblée qu'en incluant toutes les professions de tous les secteurs sélectionnés.

Encadré 2.7 — Compétences transférables entre secteurs spécifiques — Exemple

On observe depuis longtemps une diminution du taux d'emploi dans le secteur «Industries textile et du cuir» et cette tendance pose le problème de la réinsertion professionnelle des travailleurs licenciés. Ces travailleurs ne recherchent habituellement du travail que dans le même secteur car ils ne s'imaginent pas utiliser leurs compétences dans d'autres secteurs. Pourtant, leurs compétences peuvent être utilisées dans d'autres secteurs, mais il existe certains secteurs dans lesquels ils peuvent utiliser davantage de compétences par rapport à d'autres. Par exemple, un travailleur licencié dans le secteur «Industries textile et du cuir» peut travailler plus facilement dans le secteur «Travail du bois et fabrication de meubles» que dans le secteur «Agriculture, sylviculture et pêche» ou «TIC». Cela est dû à l'éventail des compétences applicables qu'il possède déjà. Il peut utiliser le même nombre de compétences professionnelles génériques liées au secteur «Industries textile et du cuir» dans les secteurs «Travail du bois et fabrication de meubles», «Agriculture, sylviculture et pêche» ou «TIC», et plus ou moins le même nombre de compétences personnelles. Toutefois, il peut utiliser 17 compétences professionnelles spécifiques liées au secteur «Industries textile et du cuir» dans le secteur «Travail du bois et fabrication de meubles», mais seulement trois dans le secteur «Agriculture, sylviculture et pêche», et aucune dans le secteur «TIC».

Une analyse approfondie de la transférabilité des compétences entre secteurs économiques (seules les compétences professionnelles spécifiques et les compétences personnelles ont été prises en compte) a permis d'identifier les paires de secteurs possédant le degré de similarité le plus élevé ou le plus faible.

Les secteurs suivants possèdent le plus grand nombre de compétences communes, leur similarité étant surtout concentrée au niveau des compétences professionnelles spécifiques:

- fabrication de produits alimentaires, de boissons et de tabac/fabrication de papier, caoutchouc et matières plastiques; autres branches de l'industrie manufacturière: 40 compétences communes;
- commerce de détail/commerce de gros, entreposage et location: 37 compétences communes;
- fabrication de papier, caoutchouc et matières plastiques; autres branches de l'industrie manufacturière/commerce de gros, entreposage et location: 36 compétences communes;
- commerce de gros, entreposage et location/services spécialisés, postaux et bibliothécaires: 36 compétences communes;
- logement et distribution de produits alimentaires et de boissons/commerce de détail: 35 compétences communes;
- fabrication de produits alimentaires, de boissons et de tabac/travail du bois et fabrication de meubles: 34 compétences communes.

Les secteurs suivants possèdent le plus petit nombre de compétences communes, leur similarité étant surtout concentrée au niveau des compétences personnelles:

- génie civil et construction/TIC: 8 compétences communes;
- soins de santé et services sociaux/agriculture, sylviculture et pêche: 8 compétences communes;
- industries textile et du cuir/TIC: 7 compétences communes;
- métallurgie, équipements électroniques et véhicules de transport/éducation: 7 compétences communes;
- génie civil et construction/éducation: 6 compétences communes.

Pour obtenir des informations détaillées sur la similarité des secteurs sur la base des compétences, se référer à l'annexe 8.5.

2.1.4. Compétences transférables au sein des secteurs économiques

Les profils professionnels de compétences (voir annexe 8.1) ont permis d'identifier les compétences de premier plan transférables à différentes professions au sein des secteurs économiques; ils permettent également de souligner les différences entre les exigences des différents secteurs.

Les compétences professionnelles hautement transférables identifiées dans divers secteurs sont présentées au tableau 2.4. L'annexe 8.6 fournit des informations détaillées sur la transférabilité de l'ensemble des compétences, à savoir les compétences personnelles, les compétences professionnelles génériques et les compétences professionnelles spécifiques, en fonction de leur degré de transférabilité entre différents secteurs et dans l'économie en général (tous secteurs confondus).

Encadré 2.8 — Compétences transférables au sein des secteurs économiques — Méthodologie

La transférabilité d'une compétence au sein d'un secteur économique spécifique a été évaluée en fonction du pourcentage des professions liées au secteur pour lesquelles la compétence est requise. Sur la base du pourcentage des professions concernées par ladite compétence, trois niveaux de transférabilité ont été identifiés:

- transférabilité élevée (de 66,6 à 100,0 % des professions);
- transférabilité modérée (de 33,3 à 66,5 % des professions);
- transférabilité faible (de 0,0 à 33,2 % des professions).

Les informations relatives aux compétences transférables au sein des différents secteurs sont utiles pour mettre en œuvre des mesures d'accompagnement destinées à un secteur économique en particulier. Il est possible d'accroître le nombre de travailleurs possédant les compétences concernées à travers la mise en œuvre de programmes de formation indépendamment des professions spécifiques de ceux-ci.

Encadré 2.9 — Compétences transférables au sein des secteurs économiques — Exemple

Supposons que les décideurs politiques aient l'intention de soutenir le développement du secteur «Métallurgie, équipements électroniques et véhicules de transport». L'une des mesures possibles consiste à financer des programmes d'éducation/de formation dans les entreprises en vue de développer les compétences suivantes: compétences scientifiques et technologiques de base et aptitudes dans le domaine des TIC (en ce qui concerne les compétences professionnelles génériques) et compréhension des documents techniques, évaluation et contrôle de la qualité des matières premières, des produits finis et semi-finis, dessin technique, maniement des machines destinées à la transformation des métaux, maintenance et réglage de machines et d'appareils, et connaissance, sélection et maintenance d'outils, instruments et appareils (en ce qui concerne les compétences professionnelles spécifiques). Le développement de ces compétences permettrait de soutenir le secteur «Métallurgie, équipements électroniques et véhicules de transport» puisqu'il s'agit là des compétences requises pour exercer les deux tiers des professions dudit secteur (de telles compétences sont moins utilisées dans d'autres secteurs) et, pour cette même raison, il permettrait d'accroître la mobilité professionnelle.

Une autre possibilité consiste à développer ces compétences dans le cadre d'un système de formation professionnelle, ce qui permettrait de soutenir le secteur «Métallurgie, équipements électroniques et véhicules de transport» en préparant la main-d'œuvre à satisfaire aux exigences du secteur. En outre, l'intégration de «compétences communes (ou partagées)» dans les programmes de formation professionnelle permettrait de limiter les dépenses des entreprises consacrées à la formation nécessaire aux travailleurs.

Tableau 2.4 — Compétences professionnelles hautement transférables au sein des secteurs économiques

Compétences	Secteurs																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Compétences professionnelles génériques																				
GH1 Compréhension de la législation/ réglementation						80,0		91,7		100,0	80,0		75,0	80,0	75,0	100,0	90,0	83,3	100,0	
GH2 Compréhension du monde économique	80,0					80,0		91,7		100,0	80,0					100,0	90,0		100,0	
GH3 Compétences scientifiques et technologiques de base			100,0		100,0	70,0		91,7		100,0	80,0		66,7	100,0	83,3	100,0	80,0	100,0	90,9	
GH4 Compréhension de l'environnement								91,7		100,0	70,0			100,0	91,7	100,0		83,3	90,9	
GH5 Aptitudes dans le domaine des TIC			91,7		100,0	80,0		91,7		100,0	80,0		66,7	80,0		100,0	90,0	91,7	100,0	
GH6 Connaissance de langues étrangères					70,0	80,0		91,7		100,0	80,0					100,0	90,0		100,0	
Compétences professionnelles spécifiques																				
SH009 Compréhension des documents techniques			91,7				66,7		80,0											
SH011 Gestion des informations et des dossiers													66,7				80,0			
SH013 Évaluation et contrôle de la qualité des matières premières, des produits finis et semi-finis			83,3																	
SH015 Dessin technique		66,7	100,0				75,0											66,7		
SH020 Couture industrielle et à la machine		75,0																		
SH021 Couture à la main et travaux d'aiguille		75,0																		
SH030 Programmation et préparation de formations et de manifestations pédagogiques								83,3												
SH033 Maniement de machines destinées à la transformation des métaux			91,7																	
SH034 Maniement de machines textiles		66,7																		
SH052 Maintenance et réglage de machines et d'appareils			75,0																	

Compétences	Secteurs																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Compétences professionnelles génériques																				
SH055 Connaissance, sélection et maintenance d'outils, instruments et appareils			75,0																	
SH070 Enseignement, éducation et formation								91,7												
SH082 Préparation analytique de la programmation										100,0										
SH083 Vente de biens et de produits						80,0														
SH088 Soins													66,7							
SH093 Programmation d'applications et de modules SW										90,9										
SH112 Méthodes et principes d'évaluation de résultats dans le domaine de l'éducation et de la formation								83,3												
SH131 Aptitude à modérer des programmes et des débats, à faire des déclarations								66,7												
SH172 Mise en pratique des connaissances dans le domaine des sciences de l'information										100,0										
SH223 Mise en pratique des connaissances dans le domaine des environnements logiciels et des systèmes d'exploitation										90,9										

NB 1: 1. Hébergement et distribution de produits alimentaires et de boissons, 2. Industries textile et du cuir, 3. Métallurgie, équipements électroniques et véhicules de transport, 4. Fabrication de produits alimentaires, de boissons et de tabac, 5. Fabrication de papier, caoutchouc et matières plastiques; autres branches de l'industrie manufacturière, 6. Commerce de détail, 7. Génie civil et construction, 8. Éducation, 9. Travail du bois et fabrication de meubles, 10. TIC, 11. Commerce de gros, entreposage et location, 12. Activités domestiques et autres services personnels, 13. Soins de santé et services sociaux, 14. Génie minier et ingénierie, 15. Agriculture, sylviculture et pêche, 16. Médias, 17. Services spécialisés, postaux et bibliothécaires, 18. Industrie chimique et pharmaceutique; production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'eau; réparation d'ordinateurs, 19. Télécommunications, gestion, services publics et administratifs, 20. Transport, assainissement, sécurité.

NB 2: Les cases vertes désignent les compétences hautement transférables; le nombre qui y est inscrit représente le pourcentage des professions auxquelles la compétence s'applique.

La transférabilité des compétences entre professions indépendamment des secteurs, c'est-à-dire celle qui s'applique à l'ensemble de l'économie, a été calculée sur la base du pourcentage des professions exigeant des compétences individuelles (voir annexe 8.6, colonne «Tous secteurs confondus»). Une comparaison entre les résultats de la transférabilité des compétences entre professions indépendamment des secteurs (dans l'ensemble de l'économie) et les résultats de la transférabilité entre secteurs spécifiques met en évidence les effets négatifs prononcés d'une globalisation, notamment

la disparition des informations spécifiques qui sont généralement aussi importantes que les informations générales. Alors que certaines compétences sont hautement transférables entre secteurs spécifiques, leur transférabilité dans l'ensemble de l'économie est modérée, voire faible, et vice versa. L'application des informations générales dans le cadre du développement de mesures destinées à des secteurs spécifiques conduirait à ignorer le contexte applicable et, partant, à réduire l'efficacité de ces mesures.

Il convient de souligner que l'identification des compétences transférables au sein des secteurs économiques est fortement influencée par les professions sélectionnées aux fins de l'analyse effectuée dans les différents secteurs. Par conséquent, les résultats s'appliquent à l'échantillon pris en considération, à savoir 219 professions dans 20 secteurs économiques (voir annexe 7.3). Cette lacune ne peut être comblée qu'en incluant toutes les professions de tous les secteurs sélectionnés.

2.1.5. Compétences transférables dans l'ensemble de l'économie

Les compétences transférables dans l'ensemble de l'économie, à savoir les compétences applicables à des professions différentes dans des secteurs différents, peuvent être classées de manière plus précise dans la catégorie «compétences transversales». Dans le même temps, cette distinction fournit les résultats les plus génériques de l'analyse de la transférabilité des compétences.

Encadré 2.10 — Compétences transférables dans l'ensemble de l'économie — Méthodologie

Si une compétence est requise dans au moins trois professions d'un même secteur économique, elle est considérée comme transférable au sein de ce secteur. Le nombre de secteurs dans lesquels la compétence est jugée transférable détermine le niveau de sa transférabilité dans l'ensemble de l'économie. On peut distinguer trois niveaux de transférabilité:

- transférabilité élevée (de 66,6 à 100,0 % des professions);
- transférabilité modérée (de 33,3 à 66,5 % des professions);
- transférabilité faible (de 0,0 à 33,2 % des professions).

Le tableau 8.7 fournit une évaluation de la transférabilité des compétences personnelles, des compétences professionnelles génériques et des compétences professionnelles spécifiques dans l'ensemble de l'économie, et identifie les secteurs dans lesquels la compétence est requise pour au moins trois professions. La synthèse de ces résultats, qui ne contient aucune information relative aux secteurs, est présentée au tableau 2.5.

Les résultats de l'analyse de la transférabilité des compétences dans l'ensemble de l'économie, tels que présentés au tableau 2.5, confirment la pertinence des classifications des compétences et l'adéquation des compétences affectées aux catégories définies ci-dessus. Cette constatation est particulièrement vraie pour les compétences professionnelles étant donné que toutes les compétences identifiées comme **génériques ont incarné une transférabilité élevée,** alors que 260 des 264 compétences identifiées comme **spécifiques ont incarné une transférabilité faible,** les quatre compétences restantes incarnant une transférabilité modérée. Les compétences personnelles n'ont pas été subdivisées en compétences génériques et spécifiques en raison de l'absence de preuves empiriques de l'existence de compétences personnelles spécifiques et de la présentation des compétences personnelles, dans la littérature spécialisée, comme des compétences plutôt génériques (voir chapitres 1.1 et 1.2), bien que l'existence de compétences personnelles spécifiques soit défendue sur le plan théorique (voir chapitre 1.1). L'analyse a démontré que l'hypothèse selon laquelle l'ensemble des compétences personnelles étaient majoritairement génériques (ou transversales) était fausse, comme le montre le tableau 2.5, étant donné que cinq des 22 compétences personnelles ont présenté une transférabilité élevée, alors que neuf ont présenté une transférabilité modérée et huit ont présenté une transférabilité faible.

Tableau 2.5 — Transférabilité des compétences dans l'ensemble de l'économie

	Transférabilité élevée	Transférabilité modérée	Transférabilité faible
Compétences personnelles	SS08 Collaboration professionnelle (100,0) SS09 Communication (100,0) SS14 Propension à la performance (95,0) SS17 Résolution de problèmes (70,0) SS20 Autonomie (90,0)	SS01 Autocontrôle et résistance au stress (55,0) SS03 Flexibilité (35,0) SS06 Relations humaines (45,0) SS07 Orientation client (40,0) SS10 Impact/influence (55,0) SS15 Sens de l'ordre, de la qualité et de la rigueur (50,0) SS16 Esprit d'initiative — Approche active (55,0) SS18 Planification et organisation (55,0) SS21 Esprit d'analyse (65,0)	SS02 Confiance en soi (20,0) SS04 Créativité (15,0) SS05 Formation tout au long de la vie (15,0) SS11 Sens de l'organisation (0,0) SS12 Leadership (10,0) SS13 Développement de l'autre (5,0) SS19 Recherche d'informations (15,0) SS22 Pensée conceptuelle (30,0)
Compétences professionnelles génériques	GH1 Compréhension de la législation/réglementation (85,0) GH2 Compréhension du monde économique (80,0) GH3 Compétences scientifiques et technologiques de base (95,0) GH4 Compréhension de l'environnement (75,0) GH5 Aptitudes dans le domaine des TIC (90,0) GH6 Connaissance de langues étrangères (75,0)		
Compétences professionnelles spécifiques		SH011 Gestion des informations et des dossiers (40,0) SH013 Évaluation et contrôle de la qualité des matières premières, des produits finis et semi-finis (35,0) SH019 Administration des registres de fabrication et d'exploitation (35,0) SH043 Contrôle des procédés de fabrication et des paramètres des produits (35.0)	Toutes les compétences professionnelles spécifiques à l'exception de SH011, SH013, SH019 et SH43, qui sont semi-transférables. En ce qui concerne l'identification des compétences professionnelles spécifiques faiblement transférables, se référer à l'annexe G.

NB: Les nombres entre parenthèses indiquent le niveau de transférabilité; ils expriment le pourcentage des secteurs (20 au total) dans lesquels les compétences individuelles s'appliquent à au moins trois professions.
Source: Auteurs.

Toutefois, il convient de souligner que la transférabilité des compétences, telle que présentée au tableau 2.5, est fortement influencée par les professions qui sont présentes dans différents groupes de secteurs. Les professions ont été sélectionnées principalement dans les groupes 4 à 9 de la classification internationale des professions ISCO (voir annexe 7.3). La **sélection de professions de niveau moyen et faible a permis d'identifier des compétences (telles que la créativité, le leadership, la recherche d'informations et d'autres compétences personnelles) à faible transférabilité,** étant donné que ces compétences ne sont pas souvent requises dans les professions sélectionnées. **Si les professions avaient été sélectionnées dans les groupes 1 à 3 de la classification ISCO, ces résultats auraient été très différents.** On peut supposer que le fait d'étendre l'échantillon de 219 professions, majoritairement puisées dans les groupes 4 à 9 de la classification ISCO, à l'ensemble des professions conduirait à l'identification de compétences personnelles à transférabilité élevée ou modérée. On peut affirmer que la structure des professions sélectionnées aux fins de l'analyse permet de placer les résultats dans leur propre contexte.

Encadré 2.11 — Compétences transférables dans l'ensemble de l'économie — Exemple

Supposons que les décideurs politiques aient l'intention de soutenir le développement de l'économie en général. L'une des mesures possibles consiste à soutenir le développement des compétences hautement transférables (voir tableau 2.5) à travers le financement de programmes d'éducation/de formation dans les entreprises et/ou dans le cadre du système éducatif. On peut constater un effet double du développement des compétences hautement transférables, c'est-à-dire des compétences transversales. Premièrement, les compétences hautement transférables sont nécessaires à de nombreuses professions dans divers secteurs en tant que condition préalable à une prestation professionnelle de première qualité. On peut donc supposer que le développement de ces compétences augmentera l'efficacité au travail Deuxièmement, l'applicabilité des compétences susmentionnées à différentes professions dans l'ensemble de l'économie favorisera la mobilité de la main-d'œuvre ainsi que l'adaptabilité aux changements structurels.

Même si les résultats présentés dans le tableau 2.5 sont fortement influencés par le fait que les professions sélectionnées sont principalement issues des principaux groupes de classification CITP 4 à 9, ils restent relativement conformes à l'opinion des experts quant à la transférabilité générale de différentes compétences, comme l'illustre la comparaison du tableau 2.5 et de l'encadré 2.12.

Encadré 2.12 — Enquête européenne sur la transférabilité des compétences (question n° 7)

Des compétences présentant un degré de transférabilité élevé ou moyen dans l'ensemble de l'économie et au sein d'un secteur donné ont été identifiées sur la base des réponses de 185 experts d'entreprises. Il leur a été demandé de souligner les compétences qu'ils estimaient être facilement transférables entre différentes professions. Les résultats ci-dessous s'appuient sur leurs opinions personnelles, et non sur un quelconque calcul de la transférabilité effectué sur la base de données exactes.

Compétences non techniques

- Degré élevé de transférabilité: communication, résolution de problèmes, planification et organisation, flexibilité, coopération avec autrui, maîtrise de soi et résistance au stress, et créativité.
- Degré de transférabilité moyen: souci de la satisfaction de la clientèle, souci de l'ordre, de la qualité et de la précision, confiance en soi, apprentissage tout au long de la vie, capacités relationnelles, capacités à exercer des fonctions de direction, sens de l'analyse, souci des résultats, esprit d'initiative — approche dynamique, autonomie, compréhension de l'organisation, raisonnement conceptuel, développement des autres, analyse d'informations et impact/influence (toutes les compétences non techniques n'ayant pas été identifiées comme présentant un fort degré de transférabilité).

Compétences techniques génériques

- Degré élevé de transférabilité: connaissance de langues étrangères.
- Degré de transférabilité moyen: compétences en TIC, connaissances économiques, sensibilisation à l'environnement, compétences de base en sciences et technologie, et connaissances législatives/réglementaires (toutes les compétences techniques génériques qui n'ont pas été identifiées comme présentant un fort degré de transférabilité).

Compétences techniques spécifiques

- Degré élevé de transférabilité: *aucune.*
- Degré de transférabilité moyen: administration des informations et de la documentation, préparation de documentation et de matériels d'information.

Comme le soulignent les répondants, il est extrêmement difficile, voire peu pertinent, d'analyser la transférabilité des compétences d'une manière générale, c'est-à-dire pour l'économie dans son ensemble, puisqu'il existe des différences importantes entre chaque secteur et/ou profession. Un niveau élevé d'agrégation ne permet que d'effleurer le problème ou d'établir une «vérité générale», dont le potentiel est limité en termes d'application pratique et de volume de résultats positifs. En outre, le fait d'analyser un secteur individuel, et non l'économie dans son ensemble, fournit les informations nécessaires sur la transférabilité des compétences techniques spécifiques (les exigences de base pour obtenir et/ou conserver un emploi dans ce secteur). Pour obtenir des informations détaillées concernant la transférabilité des compétences entre différents secteurs, comparables avec les résultats du chapitre 2.1.4, consulter l'annexe 1.5.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthodologie de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

2.2. Futurs besoins en compétences et transférabilité

L'identification des futurs besoins en compétences peut généralement s'appuyer sur des approches quantitatives ou qualitatives. Ce premier type d'approche se fonde sur des prévisions quantitatives de la future offre et de la future demande de compétences, par exemple les prévisions des besoins en qualifications du Cedefop (Cedefop, 2009a; Cedefop, 2009b), tandis que le deuxième est davantage axé sur la description qualitative des futurs besoins en compétences et n'implique aucune quantification, par exemple les 18 études sectorielles européennes publiées en 2009 (Commission européenne, 2009a).

Depuis quelques années, les deux approches sont en cours de développement au niveau européen. L'équipe de recherche formée par l'Institut pour la recherche sur l'emploi de l'université de Warwick, Cambridge Econometrics, le centre de recherche pour l'enseignement et le marché du travail (ROA) de l'université de Maastricht et Alphametrics Ltd., élabore pour le Cedefop une projection des compétences à moyen et à long terme au niveau européen, ventilée par pays, par secteur, par niveau d'éducation et par groupes de professions. Les études sectorielles européennes offrent un aperçu des principales compétences requises au sein de secteurs économiques donnés, pour différentes professions et en fonction de différents scénarios.

Tableau 2.6 — Analyse des méthodes de prévision et de leur application

	Prévisions du Cedefop	18 études sectorielles européennes
Couverture	41 secteurs couvrant l'intégralité de l'économie (NACE Rév. 1.1)	34 secteurs économiques (NACE 1.1) et près des deux tiers du total des emplois
Période de prévision	2020	2020
Scénarios	De base, optimiste, pessimiste (basés sur des scénarios de reprise après la crise économique)	Jusqu'à quatre scénarios par étude
Analyse des compétences	Aucune (compétences représentées uniquement par le niveau d'éducation)	Compétences non techniques, compétences techniques génériques et connaissances, et, dans certaines études également, compétences techniques spécifiques
Professions analysées	Niveau 2 de la CITP (27 groupes de professions)	Niveaux 1 à 3 de la CITP sélectionnés (généralement 8 à 12 groupes de professions)
Impact de la crise économique	Pris en considération	Non intégré (sauf pour l'étude portant sur les services financiers)

Source: Auteurs.

Étant donné que les prévisions du Cedefop utilisent les niveaux d'éducation ou les groupes de professions comme variables de substitution, les informations relatives aux types réels de compétences requises sont principalement issues des 18 études sectorielles européennes. Ces études ont permis d'identifier plusieurs compétences/capacités émergentes pour l'année 2020 (Oxford Research, 2010):

- **sociales/culturelles:** compétences interculturelles, aptitude au travail en équipe, autonomie, esprit d'entreprise et capacité d'innovation;
- **techniques:** compétences en TIC et compétences numériques (aussi bien de niveau utilisateur que de niveau expert), compétences/connaissances associées aux nouveaux matériels et processus, compétences dans le domaine de la santé et de l'écologie;
- **compétences en gestion:** gestion interculturelle, gestion de chaîne de valeur internationale, gestion financière internationale, gestion écologique;
- **polyvalence et nouvelles combinaisons de compétences et de capacités.**

Malheureusement, ces données ne fournissent aucune information quant à la transférabilité de ces compétences émergentes d'un secteur ou d'une profession à l'autre et au sein de l'économie dans son ensemble. Ces informations sont disponibles dans la méta-analyse des études sectorielles européennes (Balcar, 2011), dont la méthodologie et les résultats sont présentés en détail à l'annexe 4.

Encadré 2.13 — Transférabilité des connaissances et des compétences en 2020 — Méthodologie

Cette méta-analyse se fonde exclusivement sur des études sectorielles européennes comparables entre elles et couvre 11 des 18 études sectorielles. 98 profils de compétences (couvrant 12 différents groupes de professions) ont été décrits dans les études sectorielles concernées. Chaque profil de compétences contient des informations relatives aux futurs besoins concernant 29 compétences et capacités pour 2020, toutes étant communes aux 11 études sectorielles. (Les informations relatives aux futurs besoins en compétences et connaissances utilisent les valeurs «oui» et «non», chacune étant respectivement interprétée comme un futur besoin de 100 % ou de 0 % en compétences ou capacités.) Cette approche nous a permis de quantifier la transférabilité des compétences émergentes. La méta-analyse distingue trois niveaux de transférabilité:

- degré de transférabilité élevé (66,6 — 100 % des professions/secteurs);
- degré de transférabilité moyen (33,3 — 66,5 % des professions/secteurs);
- faible degré de transférabilité (0,0 — 33,2 % des professions/secteurs).

Selon l'analyse de la transférabilité des compétences émergentes, **la flexibilité, la communication, les compétences numériques, les compétences interculturelles et les compétences linguistiques présenteront un degré élevé de transférabilité sur l'ensemble du marché du travail** en 2020. Les besoins en compétences et leur transférabilité ou capacité d'application différeront incontestablement d'un secteur économique et d'un groupe de professions à l'autre en 2020. Par conséquent, la future transférabilité des compétences émergentes a été quantifiée pour chaque secteur et groupe de professions; voir tableau 2.7. (Le tableau présente exclusivement les résultats concernant les secteurs et groupes de professions sélectionnés. Les résultats complets sont présentés à l'annexe 4.)

Tableau 2.7 — Compétences à fort degré de transférabilité au sein de secteurs économiques et de groupes de professions sélectionnés

Secteurs	Compétences à fort degré de transférabilité au sein des secteurs économiques (dans tous les groupes de professions)
B. Produits chimiques, pharmacie, caoutchouc et plastiques (NACE 24, 25)	Compétences numériques (97,5), flexibilité (95), capacité à travailler en équipe (87,5), langues étrangères (85), capacités interculturelles (85), connaissances législatives, réglementaires (66,7)
D. Produits informatiques, électroniques et optiques (NACE 30, 32, 33)	Compétences numériques (100), flexibilité (100), gestion du stress et du temps (72,7), capacité à travailler en équipe (68,2), communication (68,2)
H. Transport et logistique (NACE 60, 61, 62, 63)	Connaissances législatives, réglementaires (100), compétences numériques (100), compétences interculturelles (96,9), communication (93,8), langues étrangères (93,8), optimisation de processus (76,9), flexibilité (71,9), capacités d'analyse (70)
I. Poste et télécommunications (NACE 64)	Flexibilité (90), gestion du stress et du temps (75), compréhension des fournisseurs et des clients (67,5), optimisation des processus (67,5)
Groupes de professions	**Compétences à fort degré de transférabilité au sein de groupes de professions (dans tous les secteurs économiques)**
I. Directeurs (CITP 12, 13)	Compréhension des fournisseurs et des clients (100), développement de l'activité (100), définition/identification de tendances (100), communication (90,9), langues étrangères (90,9), compétences interculturelles (90,9), flexibilité (90,9), compétences en stratégie et anticipation (90,9), compétences numériques (86,4), gestion du changement (86,4), création de réseaux (81,8), compétences marketing (81,8), gestion du stress et du temps (77,3), connaissances législatives, réglementaires (68,2), créativité (68,2), planification (68,2)
VIII. Employés administratifs (CITP 4)	Compétences numériques (90,9), flexibilité (90,9), communication (86,4), capacité à travailler en équipe (68,2), langues étrangères (68,2), compétences interculturelles (68,2), planification (63,6)
X. Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal (CITP 7)	Flexibilité (90,9), connaissances techniques/du produit (86,4), communication (86,4), compétences numériques (68,2)

Groupes de professions	Compétences à fort degré de transférabilité au sein de groupes de professions (dans tous les secteurs économiques)
XII. Ouvriers et employés non qualifiés (CITP 9)	Flexibilité (81,8), communication (72,7)

NB 1: Les résultats relatifs à l'ensemble des secteurs économiques et des groupes de professions pertinents sont présentés à l'annexe 4.

NB 2: Le nombre entre parenthèses représente la part en pourcentage des groupes de professions (dans le cas de la transférabilité au sein d'un secteur) ou des secteurs (dans le cas de la transférabilité au sein de groupes de professions) à laquelle peuvent s'appliquer les compétences et les capacités concernées.

Une enquête européenne sur les futures compétences et leur anticipation démontre une nette tendance à extrapoler les tendances passées en matière d'évolution des besoins en compétences et à les utiliser pour établir les futures prévisions. Le fait de combiner l'extrapolation des évolutions passées et la collecte d'informations issues d'autres sources permet d'obtenir des résultats similaires à ceux des études européennes mentionnées précédemment. Pour plus d'informations, consultez l'encadré 2.14.

Encadré 2.14 — Enquête européenne sur les futures compétences et leur anticipation (questions nos 9 à 13)

Les besoins du marché du travail en matière de compétences évoluent au cours du temps. Cette évolution s'explique notamment par l'utilisation de nouvelles technologies ou la mise en œuvre de changements organisationnels, ou encore par la création de nouvelles tâches, voire de nouveaux emplois. **Les employeurs mentionnent en premier lieu l'évolution des TIC comme facteur clé de modification de leurs besoins en matière de compétences** ces dernières années. Les technologies de l'information ont considérablement **modifié le registre des compétences requises dans de nombreux emplois,** aussi bien dans le secteur industriel que dans celui des services. La deuxième évolution la plus marquée est la **demande croissante de compétences linguistiques.** Elle concerne non seulement des langues majeures, telles que l'anglais ou l'espagnol, mais également des langues moins couramment parlées, selon les marchés sur lesquels interviennent les entreprises concernées. Cette évolution s'accompagne d'une demande accrue de compétences interculturelles, nécessaires pour la gestion des équipes ou des succursales internationales d'entreprises d'envergure mondiale. **Certaines entreprises mentionnent également les compétences non techniques,** notamment les capacités à occuper des fonctions de direction et les compétences commerciales, telles que le souci de la satisfaction de la clientèle, la construction de relations, la résolution des problèmes. La concurrence croissante se traduit par une augmentation de l'importance que revêtent les **compétences liées à l'achat, à la vente et à la logistique.** On peut noter que ces tendances ont été plus marquées dans les pays d'Europe centrale et de l'Est, où un passage d'une économie axée sur l'industrie ou l'agriculture à une économie de services à plus haute valeur ajoutée a été observé.

Ces tendances ont été confirmées par des **formateurs** (dans le cadre d'entretiens et d'une enquête réalisée sous la forme d'un questionnaire). Selon plus des trois quarts des **formateurs,** le développement des compétences en TIC/numériques et la connaissance de langues étrangères (s'agissant des compétences techniques génériques), et des compétences en communication, des capacités à résoudre les problèmes, l'apprentissage tout au long de la vie et la coopération avec autrui (s'agissant des compétences non techniques), assuré par l'enseignement et la formation, fait l'objet d'une demande accrue. L'enquête révèle par ailleurs une **capacité d'adaptation relativement élevée chez les formateurs,** puisqu'au moins 60 % d'entre eux déclarent proposer désormais des formations couvrant toutes les compétences mentionnées ci-dessus. Le développement des compétences en TIC/numériques, des connaissances en langues étrangères, des capacités de communication et de résolution des problèmes, c'est-à-dire les compétences dont la demande connaît la plus forte augmentation, est à ce jour le plus courant.

Les employeurs n'évaluent généralement que leurs besoins actuels en matière de compétences. Cette évaluation est réalisée en interne (notamment pour les plus grandes entreprises), ou par le biais de consultants indépendants ou d'agences de recrutement (toutes les entreprises). **Bien que les futurs besoins en compétences soient assez rarement évalués,** certaines grandes entreprises ou agences de conseils s'efforcent de gérer ou d'analyser les futurs problèmes démographiques (écarts d'âge) ou les déficits à venir pour certaines compétences spécifiques. **Le secteur public** (parfois en coopération avec des **formateurs**) est **généralement responsable du développement des outils de prévision des besoins en compétences** au niveau national ou régional. Toutefois, ces systèmes tendent à couvrir des groupes de professions, plutôt que des professions ou des compétences spécifiques. Ils sont (dans la plupart des cas) **élaborés par des organismes de recherche** du secteur privé ou de l'enseignement. Des cadres de compétences nationaux sont en cours d'élaboration dans de nombreux pays. Ils sont développés en étroite collaboration avec des employeurs et/ou des associations professionnelles. De nombreux pays investissent dans l'amélioration des systèmes d'analyse et de prévision des compétences et s'efforcent de les associer plus étroitement à l'offre éducative.

Les employeurs, tout comme le secteur public, estiment généralement que les futurs besoins en compétences n'évoluent pas nécessairement. En d'autres termes, il est supposé que les tendances identifiées durant la précédente période continueront à façonner le marché du travail à l'avenir. **Les compétences en TIC occupent le premier rang,** puisque l'évolution technologique permettra de les exploiter efficacement au sein d'un nombre croissant de professions, de tâches et de domaines. Le nombre d'emplois nécessitant des connaissances avancées en TIC, au niveau utilisateur, va se développer. **Les compétences associées à une technologie spécifique** (compétences spécialisées en chimie, biologie, électronique, nanotechnologie, etc.) vont revêtir une importance croissante, pour un groupe toutefois relativement restreint d'emplois d'experts. Les technologies environnementales vont déclencher une nouvelle augmentation de la demande en compétences dans ce domaine. **Les compétences en commerce et en gestion,** même au sein d'emplois peu ou pas qualifiés, figurent également parmi les futures tendances identifiées. Elles seront associées à une augmentation des besoins en **connaissances intersectorielles. Les besoins en connaissances linguistiques et interculturelles** vont augmenter. Certains employeurs mentionnent également **la gestion de processus, les compétences liées au télétravail** (autonomie, capacité à travailler et à résoudre les problèmes de manière indépendante) et **certaines compétences non techniques**. Il est intéressant de noter que les **valeurs morales, comme l'éthique et la fidélité,** sont aussi fréquemment mentionnées par les employeurs comme étant des «compétences» importantes.

En réponse à l'évolution de la demande de compétences, **de nombreux employeurs travaillent à l'amélioration de leurs systèmes de développement des ressources humaines.** Les répondants mentionnent notamment des **outils permettant d'identifier les principales compétences/aptitudes exigées par des professions données.**

Les **outils et méthodes le plus souvent utilisés par les entreprises pour anticiper les futurs besoins en compétences** incluent divers types d'analyses, le suivi régulier des tendances des secteurs concernés et le recours aux services de spécialistes ou de conseillers. Les répondants mentionnent par ailleurs les besoins des clients et prévoient que les évolutions technologiques joueront un rôle crucial. **Le secteur public** utilise principalement des analyses du marché du travail et des études pronostiques à long ou moyen terme, par exemple des prévisions régionales concernant les tendances en matière d'emploi ou de compétences, les observatoires de l'emploi régionaux (enquête annuelle sur les besoins actuels et futurs des employeurs, prévisions de croissance spécifiques au secteur, évolution démographique, taux d'emploi et de chômage) et des analyses des nouvelles tendances dans le domaine de la technologie. **Les formateurs** s'appuient sur différentes analyses, tout comme les entreprises et le secteur public, mais ils tentent également d'adapter l'offre éducative aux évolutions et réalisent des enquêtes visant à évaluer la demande en formation. (Pour obtenir des informations concernant les outils utilisés pour anticiper les besoins, consulter l'annexe 1, question n° 13.)

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthodologie de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

2.3. Conclusions et recommandations

Les conclusions de ce chapitre, présentées ci-dessous, constituent la contribution la plus précieuse pour le futur développement du système de ressources humaines européen basé sur les compétences:

Classification et description des compétences, notamment en ce qui concerne les compétences transversales, c'est-à-dire les compétences non techniques et les compétences techniques génériques: une acceptation générale de la proposition de classification des compétences, incluant leur description, a été confirmée par les répondants à l'enquête européenne.

Recommandation

- *La classification et la description des compétences doivent être prises en considération dans le cadre des initiatives de l'UE associées à la classification commune des compétences, des aptitudes et des professions, notamment dans le cadre de l'ESCO.*

Des profils de compétences correspondant à 219 professions, développés conformément à un modèle **«en T»,** recommandés par le groupe d'experts de l'initiative «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois», **qui combinent les compétences transversales** (barre horizontale) et les **compétences spécifiques à l'emploi** (barre verticale).

Recommandation

- *L'outil de définition de profils de compétences* ***pourra être utilisé à l'avenir pour décrire toutes les professions de l'ensemble des secteurs,*** *en utilisant les compétences transversales comme base commune et la description des compétences spécifiques à l'emploi en tant que guide pour leur développement ultérieur. L'outil peut être* ***intégré à une plate-forme en ligne interactive*** *pour simplifier la mise à jour des* ***profils de compétences professionnelles*** *généraux et leur* ***personnalisation*** *en fonction des besoins des utilisateurs (afin de refléter les spécificités des régions, des secteurs, des entreprises).*

- *Les profils de compétences professionnelles génériques devraient être conçus en fonction des différents* ***niveaux de compétence*** *requis par chaque profession. Il est recommandé de définir et d'utiliser des échelles de niveaux et de sélectionner le* ***niveau d'entrée*** *attendu des nouveaux salariés et des demandeurs d'un premier emploi au sein de leurs professions respectives, afin d'élaborer des profils de compétences professionnelles génériques. La spécification détaillée des niveaux de compétence peut être personnalisée pour permettre le transfert de profils de compétences génériques vers des profils de compétences spécifiques, applicables dans différentes entreprises ou différents pays. À ces fins, les deux niveaux suivants devraient être ajoutés:* ***le niveau d'adaptation*** *attendu de la part des travailleurs après leur période d'adaptation (habituellement une année), et* ***le niveau avancé*** *attendu de la part de professionnels compétents.*

Méthode adoptée pour l'identification de la transférabilité des compétences entre différentes professions et différents secteurs et **vérification de son efficacité sur un échantillon de professions et de secteurs:** malgré les restrictions liées à la taille de l'échantillon, la méthode s'est avérée utile pour l'analyse de la transférabilité des compétences. Le résultat démontre le **degré de transférabilité des compétences au sein d'un secteur et sur l'ensemble des secteurs,** les relations existant entre chaque **profession, et plusieurs autres relations importantes** pour la mobilité professionnelle. **La possibilité de l'utiliser ultérieurement au sein de différentes applications pratiques** a été démontrée et peut conduire au développement de nouveaux outils visant à favoriser la transférabilité des compétences et la mobilité des travailleurs.

Recommandation

- *La méthode peut servir de* ***base pour l'élaboration d'un outil d'orientation professionnelle,*** *dans la mesure où il est conçu pour un maximum de professions hautement qualifiées et faiblement qualifiées de tous les secteurs, transféré vers une plate-forme en ligne interactive, et associé à un système de prévision de la demande d'emplois.*

- *Les compétences identifiées comme présentant un fort degré de transférabilité dans l'économie ou dans un secteur donné devraient être développées au sein des niveaux correspondants des systèmes d'enseignement.*

La prévision des futurs besoins en compétences s'avère extrêmement difficile lorsqu'il s'agit d'identifier les besoins d'une entité plus complexe qu'une simple entreprise. Elle implique l'utilisation d'une combinaison de méthodes et d'outils valables pour la prévision des professions et d'une description normalisée des compétences associées. Des **études sectorielles** existent, mais elles offrent des informations insuffisantes. Elles se limitent à l'analyse d'un échantillon de professions, ou de vastes groupes de professions. La validité de cette étude dans le temps constitue un autre problème. Elle devrait être réalisée chaque année. La méthode utilisée par l'UE pour les **enquêtes auprès des employeurs** est actuellement développée dans le cadre de «L'enquête pilote auprès des employeurs sur les besoins en compétences en Europe», mais la mise en œuvre complète de cet outil peut prendre plusieurs années.

Les **prévisions du Cedefop** concernant l'offre et la demande de compétences en Europe constituent une autre source d'informations. Ces prévisions sont également confrontées à des problèmes qui limitent la possibilité de les utiliser dans le cadre de l'identification des futures compétences transférables. L'impossibilité de prendre en considération la demande liée aux remplacements (par exemple, les opportunités d'emploi issues du départ définitif ou temporaire de salariés) constitue également un obstacle important. Par conséquent, la prévision permet uniquement de faire la distinction entre les professions croissantes, stables et en baisse. Toutefois, l'aspect relatif à la demande liée aux remplacements pour les groupes de professions est en cours d'examen par le projet de prévision du Cedefop, avec lequel une synergie pourra par la suite faire l'objet d'améliorations.

Il convient également de prendre en considération les compétences et leur importance au sein des profils professionnels. Par défaut, il est supposé que le niveau et l'étendue des compétences requises par certaines professions n'évolueront pas au cours de la période analysée. Cela revient à simplifier considérablement les évolutions structurelles qui

affectent le marché du travail. La classification du degré d'importance des compétences au sein des profils professionnels constitue également un facteur important (les compétences associées à une profession peuvent présenter différents niveaux d'importance). L'importance des compétences peut être définie par des groupes d'experts (par exemple des conseils sectoriels des compétences) ou (par le biais d'une enquête) par un panel représentatif d'employeurs dont les salariés occupent les professions analysées. Cette dernière possibilité est utilisée dans le cadre du projet O*Net qui développe la base d'un outil européen de classification des compétences. **L'analyse de la future transférabilité des compétences dépend ainsi de nombreux outils qui sont actuellement utilisés ou en cours de développement. Il convient d'utiliser des combinaisons de ces outils afin de compenser les faiblesses de chaque approche et d'offrir des informations détaillées et fiables**.

Les conclusions ci-dessus constituent d'importantes **sources d'informations** pour le développement des systèmes existants ou la création de nouveaux systèmes permettant d'accroître la flexibilité de l'économie en soutenant les processus de ressources humaines des entreprises et en favorisant l'orientation professionnelle et le développement de compétences appropriées. Ces systèmes doivent toutefois être construits sur une **base théorique solide** en ce qui concerne les définitions, la taxonomie des compétences et d'autres éléments pertinents, qui doivent être associés au **secteur spécifique de l'entreprise** en tant que principal facteur influençant leur application.

Recommandation

- *La possibilité d'une **synchronisation des résultats des projets au sein de cadres et initiatives existants** au niveau européen (par exemple, EQF, ESCO, «EurOccupations») doit être examinée. Le grand potentiel d'utilisation qu'offrent la méthode et les outils présentés réside également dans leur application au processus de **reconnaissance et de validation de l'apprentissage formel et informel.** Une telle application peut nécessiter des études complémentaires dans les domaines concernés.*

- *La méthodologie et les outils doivent faire l'objet de tests **supplémentaires dans trois ou quatre secteurs** où ils seraient appliqués à l'ensemble des professions, c'est-à-dire que toutes les professions seraient décrites, la méthode utilisée pour l'élaboration de profils serait appliquée en combinaison avec les tâches à effectuer, et les implications pour les secteurs de l'enseignement seraient spécifiées plus en détail, tout comme le seraient les outils utilisés pour les services d'orientation professionnelle et de placement. Par ailleurs, le point de vue des demandeurs d'emploi devrait être analysé et pris en considération dans le cadre de cette étude complémentaire, en vue de développer des outils simples à utiliser et à comprendre.*

- *Cette méthode permet la création de **profils professionnels génériques** (définis au niveau européen) qui **devraient être mis à la disposition des utilisateurs pour être personnalisés et adaptés à différents contextes** (spécifications nationales, régionales, sectorielles) à travers le **développement d'un outil flexible et dynamique capable de fournir un aperçu de la situation changeante du marché du travail. Une synchronisation avec les systèmes et les initiatives européens existants** est nécessaire, notamment avec l'EQF et l'ESCO. L'application des systèmes européens ne devrait pas être imposée à l'ensemble des acteurs. **Une meilleure gestion des ressources humaines au sein des PME pourrait être promue** à travers l'utilisation rentable de profils professionnels génériques pouvant être adaptés à leurs conditions.*

- ***Les systèmes O*NET et CareerOneStop (États-Unis)** sont recommandés **en tant que références** pour les futures initiatives de l'UE ou d'autres acteurs au niveau national dans le domaine de l'élaboration de systèmes visant à soutenir la mobilité professionnelle, la transférabilité des compétences et la prévision des futures compétences et à offrir à tous les utilisateurs concernés un ensemble d'outils interactifs et interconnectés.*

Les recommandations sont spécifiées plus en détail au chapitre 5 du présent rapport.

3. Analyse détaillée du rôle, de l'importance et de l'implication des acteurs concernés

Le principal objectif de ce chapitre est **d'identifier, de décrire et d'analyser le rôle des acteurs** concernés par la promotion de la transférabilité des compétences **aux niveaux européen et national.** Les **sources d'information étant extrêmement rares** à ce sujet, une enquête a été réalisée auprès de différents acteurs de toute l'Europe. Les résultats de cette enquête sont présentés dans ce chapitre. Le rôle des entreprises, des différents acteurs du secteur public et de l'éducation, des syndicats de salariés, des acteurs du niveau régional, local et européen est abordé ci-dessous.

3.1. Entreprises

Au niveau de l'entreprise, les initiatives en faveur de la reconnaissance et de l'évaluation des compétences transversales sont rares, bien qu'elles jouent effectivement un rôle au sein du processus de recrutement des salariés. Les possibilités dont disposent les entreprises pour évaluer les compétences transversales dans le cadre de leur processus de recrutement sont limitées, puisqu'elles sont chronophages et nécessitent des ressources humaines et financières supplémentaires. Généralement, seules les grandes entreprises sont en mesure d'élaborer des procédures d'évaluation spécifiques qui peuvent être utilisées à ces fins.

Dans la plupart des pays de l'UE, **la politique de formation appliquée par une entreprise dépend de sa taille.** Tandis que les entreprises de plus de 100 salariés investissent dans la formation et le développement des compétences, la politique des PME à cet égard dépend dans une large mesure des dirigeants et de la manière dont ils envisagent le développement des compétences. Les entreprises sont par ailleurs **réticentes à l'idée de financer des compétences que les salariés peuvent utiliser dans n'importe quelle autre entreprise,** à moins que leur niveau de connaissance technique et spécialisée (spécifique) ne leur impose de recruter des salariés disposant d'un haut niveau de compétences générales/transversales. Le coût de cet investissement peut être assumé par de plus grandes entreprises dont la stratégie repose sur le marché intérieur du travail. L'accès à l'apprentissage varie en fonction du niveau d'éducation atteint précédemment, de l'âge et du genre, puisque ces facteurs influencent l'attitude personnelle et la volonté de s'engager dans un apprentissage tout au long de la vie et dans l'acquisition de compétences. Le but des décideurs politiques est de favoriser le développement de compétences, et de compétences transversales, et de créer un environnement au sein duquel il est possible de former les salariés en cours d'emploi dans un secteur ou une industrie spécifique, tout en accordant l'attention nécessaire à l'individualisation du processus de formation, afin de répondre aux besoins de chaque salarié.

Encadré 3.1 — Outils de promotion de l'enseignement/de la formation au sein des entreprises — Exemple

En France, l'un des principaux instruments utilisés pour accroître les efforts des entreprises en matière de formation est une **taxe imposée aux employeurs qui ne forment pas leurs salariés.** Chaque entreprise de plus de dix salariés doit consacrer un pourcentage de sa masse salariale totale à la formation de son personnel. Si l'entreprise ne peut justifier de dépenses en formation supérieures ou égales au pourcentage minimum imposé, elle doit s'acquitter de la différence entre ses dépenses de formation réelles et les dépenses de formation imposées auprès d'organismes de formation d'utilité publique. La nécessité d'une formation continue centralisée, contrôlée par le gouvernement, s'explique par la médiocrité (relative) des relations entre les employeurs et les syndicats de salariés, ainsi qu'entre les salariés et l'entreprise pour laquelle ils travaillent. Par ailleurs, le gouvernement français a traditionnellement joué un rôle actif dans la réglementation des relations de travail.

Parmi les autres outils qu'il convient de mentionner figurent les **fonds sectoriels** qui peuvent être utilisés pour former le personnel (par exemple, aux **Pays-Bas**). Ils aident les entreprises à résoudre leurs dilemmes en matière de formation. Un modèle similaire est utilisé en Allemagne, où le système est administré par le biais des chambres de commerce.

Le rôle des services de conseils en matière de développement des compétences/compétences transversales doit être souligné. De nombreuses théories de gestion modernes, y compris celles associées au développement du capital humain dans les entreprises, sont relayées par des cabinets de conseil. Ils proposent de nouveaux systèmes de gestion des ressources humaines, ainsi que des formations destinées aux cadres dirigeants, personnalisées en fonction des besoins de leur entreprise. Ce sont principalement les grandes entreprises qui peuvent s'offrir de tels services.

Ces résultats ont été validés dans le cadre de l'enquête européenne par des répondants issus d'entreprises, comme l'illustre l'encadré 3.2.

Encadré 3.2 — Enquête européenne sur le développement des compétences transférables au sein des entreprises (question n° 14)

Les entreprises sont les principaux acteurs en termes d'acquisition, de développement, de reconnaissance et d'évaluation des compétences transférables, **dans tous les pays européens.** Ces processus s'effectuent de manière systématique, notamment au sein de grandes et moyennes entreprises dont la structure organisationnelle inclut des départements de ressources humaines ou, au minimum, un expert de ce domaine. Dans les petites entreprises, les compétences transférables s'acquièrent notamment à travers l'expérience acquise en cours d'emploi. Il semble que **l'existence d'un département des ressources humaines au sein d'une entreprise offre un terrain fertile au développement des compétences transférables.**

Les entreprises font généralement preuve d'une attitude ambivalente quant à l'acquisition systématique de compétences transférables. D'une part, elles reconnaissent que ces compétences sont susceptibles d'améliorer l'efficacité de travail, ce qui profite à l'entreprise dans son ensemble. D'autre part, un processus de formation systématique peut inciter les salariés à quitter l'entreprise, ce qui n'est pas souhaitable pour l'organisation. Ainsi, le processus d'acquisition de compétences transférables s'exécute fréquemment de manière discrète et ne cible que certains salariés.

Moyennes et grandes entreprises dotées d'un personnel de gestion des ressources humaines: L'acquisition de compétences transférables par les cadres supérieurs des grandes et moyennes entreprises s'effectue principalement à travers l'**utilisation de cabinets de conseil externes.** Ils constituent des partenaires très précieux pour les départements des ressources humaines. Ils **fournissent au personnel des ressources humaines des outils et des modèles** qui peuvent être utilisés pour l'évaluation, l'acquisition, le développement et la reconnaissance des compétences transférables. Il n'est pas rare que **les conseillers soutiennent également le personnel des ressources humaines dans l'adaptation de ces outils** aux besoins spécifiques de l'entreprise. **De nouveaux développements** sont également **mis en œuvre par le biais des conseillers.** L'utilisation de **modèles de compétences** semble être une approche largement utilisée au sein des entreprises. On peut notamment citer l'ensemble d'outils du Cadre de compétences universel (voir bonne pratique n° 26, annexe 2). D'une manière générale, les sociétés de conseils ne sont pas spécifiquement employées pour la mise en œuvre d'outils d'acquisition de compétences transférables. Au lieu de cela, elles contribuent aux processus de réorganisation ou de restructuration et identifient les compétences transférables nécessaires. Elles fournissent ensuite les outils permettant d'acquérir les compétences identifiées, ou organisent des sessions de formations. De ce point de vue, le développement personnel s'inscrit dans un processus de développement organisationnel plus vaste.

Petites entreprises non dotées d'un personnel de gestion des ressources humaines: Le développement du personnel constitue un défi conséquent pour les petites (et micro) entreprises. Leurs connaissances en matière de gestion des RH et leurs ressources en personnel sont généralement insuffisantes. Comme l'ont clairement établi les entretiens réalisés, ces entreprises sont rarement conscientes de l'impact positif des compétences transférables sur leur activité. Par conséquent, les compétences appropriées ne sont pas systématiquement développées. Il est généralement supposé que les compétences nécessaires (quel que soit leur degré de transférabilité) peuvent être développées dans le cadre des processus de l'entreprise et que **l'expérience pratique est suffisante**.

Pour les entreprises de toutes tailles, l'introduction d'une nouvelle technologie s'associe fréquemment à un besoin de formation technique permettant d'acquérir les compétences correspondantes. La formation est dispensée au sein de l'entreprise, le plus souvent par des conseillers externes ou par les fournisseurs de la technologie. De nombreuses entreprises estiment que les salariés **«ordinaires» apprennent aux côtés des autres**, sans qu'aucune formation systématique ne soit nécessaire. **C'est notamment le cas dans le domaine des compétences transférables.**

Seules quelques rares entreprises profitent des formations en compétences transférables offertes par les chambres de commerce, les associations professionnelles et autres organismes publics. Elles ne sont pas tout à fait comparables à celles que peuvent proposer des conseillers spécialisés ou des formateurs professionnels. La plupart des grandes ou moyennes entreprises connaissent mal, voire pas du tout, ces offres. Les petites et microentreprises sont mieux informées à ce sujet, notamment en ce qui concerne les formations proposées par les chambres de commerce. Elles les considèrent néanmoins comme n'étant pas nécessairement utiles, puisqu'elles estiment qu'il n'est pas urgent d'acquérir des compétences transférables

Les entreprises de toutes tailles sont confrontées à un défi conséquent lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences (transversales) à fort degré de transférabilité dans le cadre du recrutement. Seules quelques compétences transférables étant certifiées, notamment les langues et les TIC, il est difficile pour les entreprises de déterminer rapidement si le candidat possède ou non les compétences requises. Les départements des ressources humaines procèdent à des évaluations appropriées des candidats pour les postes de cadres supérieurs et intermédiaires. Les autres niveaux ne sont pas évalués de cette manière en raison de l'insuffisance des ressources. Les petites entreprises disposent de moins de possibilités pour évaluer si les compétences requises sont acquises ou non. Dans un tel contexte, les entreprises **souhaitent pouvoir bénéficier d'un processus de certification plus vaste pour parvenir à spécifier les niveaux requis.**

Le phénomène décrit ci-dessus semble s'appliquer à tous les pays et entreprises d'Europe. L'échantillon analysé est limité, et il ne permet pas de parvenir à des conclusions claires concernant les différences existant au niveau national. Toutefois, il est possible de dire qu'il n'existe pas de différences conséquentes, puisque l'acquisition des compétences transférables se produit, dans la majeure partie des cas, en dehors des systèmes d'enseignement formels.

Pour résumer, on peut noter que **l'acquisition des compétences transférables se produit principalement dans le monde de l'entreprise, notamment au sein des grandes ou moyennes entreprises**. **Les cabinets de conseil privés sont les acteurs les plus importants en termes de promotion** du développement continu d'outils et de pratiques. Les acteurs de la formation initiale sont plus ou moins détachés de cet aspect. Cela peut notamment s'expliquer par un manque d'information quant à l'importance des compétences transférables, l'inexistence de programmes ou de possibilités de certification, l'impossibilité de développer ces outils et pratiques de manière économique, etc. **La nécessité d'augmenter la coopération systématique entre ces différents acteurs** et de promouvoir l'échange des outils et des meilleures pratiques en offrant les bases nécessaires est reconnue. **Ces initiatives devraient être mises en œuvre à l'échelle locale.**

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

3.2. Secteur public

Au **niveau national,** les responsabilités relatives à l'éducation et à l'employabilité sont réparties entre les différents organismes publics œuvrant dans ce domaine. Ceci peut parfois se traduire par une **concurrence/antinomie des systèmes et des méthodes** d'identification, d'évaluation et de reconnaissance de l'apprentissage non formel. Ces organismes ont principalement le même objectif: parvenir à un système d'enseignement et de formation professionnelle plus flexible et inclusif, en reconnaissant des voies d'acquisition de connaissances et de compétences alternatives et en les associant aux besoins du marché du travail et des employeurs.

L'administration du travail et les bureaux de placement identifient des groupes cibles spécifiques dont ils essaient de renforcer l'aptitude à l'emploi. Il s'agit notamment de groupes dont les qualifications formelles sont soit obsolètes, soit insuffisantes par rapport aux niveaux requis. Ces groupes incluent des jeunes qui ont, par exemple, abandonné le système scolaire; des employés/demandeurs d'emploi plus âgés dont les qualifications sont dépassées ou ont expiré; des migrants dont les qualifications n'ont pas été reconnues, et des femmes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour élever leurs enfants. Il revient à ces organisations de souligner la nécessité d'investir dans des compétences appropriées, y compris des compétences transversales, pour améliorer les perspectives d'emploi de chacun. En outre, les groupes cibles doivent être informés des diverses opportunités qui leur sont offertes et pouvoir identifier leurs forces et leurs faiblesses personnelles. Cette identification s'effectue par le biais des outils d'élaboration de profils qu'utilisent la plupart des bureaux de placement pour déterminer quelles sont les compétences actuelles d'un individu et ses possibilités de carrière. En fonction de ces résultats, les bureaux proposent des conseils quant aux méthodes qu'il convient d'utiliser pour trouver un emploi dans un domaine où les points forts identifiés peuvent être exploités.

Ces informations de base sur le rôle de l'administration du travail et des bureaux de placement peuvent être **complétées par les opinions** des experts participant à l'enquête européenne sur le développement des compétences transférables au sein du secteur public. Voir encadré 3.3.

Encadré 3.3 — Enquête européenne sur le développement des compétences transférables dans le secteur public (question n° 14)

L'administration du travail et les bureaux de placement forment les demandeurs d'emploi: l'administration du travail et les bureaux de placement qui lui sont souvent associés sont les **acteurs les plus importants en termes d'évaluation et d'acquisition de compétences transférables en dehors de l'entreprise.** Ils possèdent des outils d'évaluation appropriés et proposent des formations ciblées, en prenant en considération les besoins des entreprises. Des formations permettant d'acquérir **des compétences linguistiques** sont notamment proposées. De nombreuses administrations du travail mettent au point des **profils de compétences** (élaboration de profils) avec leurs clients. Il s'agit d'une étape nécessaire, puisque les groupes ciblés par leurs activités possèdent généralement des qualifications formelles limitées, voire inexistantes. **Les jeunes et les demandeurs d'emploi plus âgés sont plus particulièrement concernés par le développement de compétences transférables,** puisque ces deux groupes sont confrontés à des problèmes spécifiques lorsqu'il s'agit d'accéder au marché du travail. Les plus jeunes manquent d'expérience et, par conséquent, de l'éventail de compétences transférables nécessaires. Les demandeurs d'emploi plus âgés possèdent fréquemment des qualifications formelles dépassées. La mise à jour des compétences transférables augmente leur employabilité. Les autres groupes cibles incluent notamment les **migrants** dont les diplômes ne sont pas reconnus, ou les femmes dont l'expérience acquise dans le cadre familial n'est pas reconnue comme une expérience professionnelle.

Outre leurs activités de sensibilisation, certains acteurs publics fournissent des outils concrets en matière de transférabilité des compétences. Ils peuvent être directement utilisés par les individus et les entreprises pour favoriser l'orientation professionnelle et parvenir à une meilleure adéquation de l'offre et de la demande d'emplois. Ces outils sont en partie issus de **nouveaux concepts d'éducation basés sur les compétences.** Toutefois, les entretiens réalisés dans le cadre de l'enquête laissent à penser qu'il s'agit d'initiatives relativement isolées. À quelques rares exceptions près, rien n'indique que des efforts systématiques et complets soient mis en œuvre dans les États membres de l'UE à cet égard.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

Le secteur public pourrait également avoir une influence conséquente sur le processus de restructuration et d'adaptation lié à la crise économique, bien que ce potentiel ne soit pas pleinement exploité, comme l'illustre l'encadré 3.4.

Encadré 3.4 — Enquête européenne sur les activités du secteur public visant à réduire l'impact de la crise mondiale (question n° 21)

Les institutions publiques mentionnent en premier lieu différentes activités éducatives existantes, par exemple les services de conseils, qui ne sont pas spécifiquement conçues pour limiter l'impact de la crise, mais dont l'importance a néanmoins augmenté durant cette période. Elles utilisent des programmes existants qui ciblent le développement de compétences, y compris, éventuellement, de compétences transférables, mais qui n'ont pas été initialement créés en tant que programmes de formation directement axés sur les compétences transférables. Dans le cadre des activités éducatives actuellement proposées par les centres de services d'emploi, les établissements d'enseignement ou les projets de développement, il est possible de développer des compétences généralement applicables à différents emplois, et non à une fonction particulière. L'élaboration de formations spécialisées, davantage axées sur les compétences transférables, est également rendue possible par l'utilisation de fonds du FSE dans le cadre de projets de développement.

Certains programmes visant directement à réduire l'impact négatif de la crise ont été mentionnés, par exemple: le programme «Formez-vous» en République tchèque (au titre duquel des subventions ont été accordées pour la formation de salariés d'entreprises qui, en raison de la récession, ont dû limiter leur production et procéder à des licenciements). Les Pays-Bas indiquent que les horaires de travail ont été réduits pour consacrer du temps à la formation, tandis qu'au Portugal, un programme de qualification professionnelle a été mis en œuvre.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

L'importance que revêt l'acquisition de compétences, notamment de compétences à fort degré de transférabilité, pour le maintien de conditions favorables sur le marché du travail en période de récession économique et de restructuration ne fait aucun doute. Les travailleurs qui disposent d'un vaste éventail de compétences, dont la plupart peuvent s'appliquer à différentes fonctions ou secteurs, sont mieux armés pour s'adapter aux nouvelles conditions économiques. Ils sont capables d'utiliser leurs compétences dans différents domaines d'activité économique, professions ou secteurs.

Cette capacité se trouve considérablement réduite chez les travailleurs qui possèdent peu de compétences, notamment de compétences transversales. D'une manière générale, le rôle des organismes publics consiste à créer des conditions favorables pour le développement de compétences, notamment de compétences transversales, qui ne sont généralement pas développées par les entreprises, comme expliqué précédemment. Différentes approches et méthodes associées au développement de compétences et de compétences transversales, par exemple la promotion de la flexibilité et de la capacité d'adaptation des individus, utilisées dans différents pays de l'UE, sont décrites en détail à l'annexe 9.1.

3.3. Secteur de l'éducation

On suppose qu'il existe des **complémentarités entre les différents systèmes d'enseignement et de formation formels,** lesquelles prendraient en considération les **différences qui existent en termes de solutions apportées au niveau national dans le domaine des compétences transférables et de la transférabilité des compétences.** Colardyn et Bjornavold (2004) ont élaboré une typologie prenant en considération différentes approches en matière d'identification, d'évaluation et de reconnaissance de l'apprentissage non formel. Celle-ci a été ajustée en fonction des besoins de la présente étude afin de distinguer les groupes de pays suivants:

- Autriche, Allemagne et Suisse;
- pays méditerranéens;
- pays scandinaves;
- Royaume-Uni, Irlande et Pays-Bas;
- France, Belgique;
- pays postcommunistes d'Europe centrale et orientale.

La prise en compte des disparités entre les systèmes de l'Union européenne, y compris les méthodes d'éducation et de formation utilisées, est importante pour le développement pratique de la transférabilité des compétences en Europe. Il est notamment intéressant de mentionner les systèmes d'enseignement qui accordent une attention particulière à l'élaboration de programmes basés sur les compétences et axés sur leur transférabilité et leur reconnaissance, y compris la transférabilité de compétences acquises en dehors d'un système formel. Une description des principales caractéristiques de ces systèmes est disponible à l'annexe 9.2.

Encadré 3.5 — Enquête européenne sur le développement de compétences transférables dans le secteur de l'éducation (question n° 14)

Les établissements d'enseignement primaire et secondaire ont été jusqu'ici peu associés à l'évaluation, à l'acquisition, au développement et à la reconnaissance des compétences transférables. En réalité, ils développent certaines activités, mais elles restent sporadiques et ne sont pas systématiquement associées au monde de l'entreprise. Il est nécessaire de **parvenir à une coopération plus systématique et plus intense,** en commençant par une meilleure définition des rôles et des capacités de ces organismes.

Les universités forment leurs diplômés. Les étudiants reçoivent une formation spécifique ou des conseils d'orientation professionnelle visant à leur permettre d'acquérir les compétences transférables/non techniques requises par les entreprises. Les élèves qui ont découvert le monde de l'entreprise à travers leur propre expérience sont fréquemment impliqués dans ce processus. Certaines universités travaillent avec des documents de profils qui répertorient systématiquement les types de compétences normalisés.

Le monde universitaire soutient le développement continu d'outils et de formations. Certaines universités mettent au point des outils qu'elles proposent aux instituts de formation, ou directement aux entreprises. Il s'agit principalement d'outils d'évaluation et de certification, par exemple la validation des acquis de l'expérience (VAE), en France, ou le document sur les profils, en Allemagne. Les universités forment par ailleurs des représentants du domaine de la formation continue ou d'entreprises, afin qu'ils puissent également mettre en application et évaluer les outils élaborés. Toutefois, ces activités restent isolées.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

Comme l'indique l'enquête européenne, le système d'éducation initiale est fortement critiqué dans toute l'Europe, malgré les différences décrites ci-dessus, parce qu'il met l'accent sur l'acquisition de connaissances théoriques et accorde peu d'importance aux compétences, notamment aux compétences transversales. Il est également important de noter que les critiques proviennent de tous les secteurs concernés par l'enquête, c'est-à-dire les entreprises, le secteur public

et même le secteur de l'éducation. Les résultats décrits dans l'encadré 3.6 soulignent la prévalence de cet aspect, les opinions des répondants de différents secteurs étant très similaires.

Encadré 3.6 — Enquête européenne sur l'éducation/la formation initiale (question n° 18)

Les représentants du secteur des entreprises soulignent notamment le fait que **la formation initiale n'offre pas aux étudiants des compétences pratiques suffisantes,** nécessaires pour assurer immédiatement la performance professionnelle exigée par les employeurs et le marché du travail. Ils critiquent la faiblesse du **lien entre l'environnement éducatif, le monde professionnel et le marché du travail,** qui ne permet pas de répondre aux attentes des employeurs. La formation initiale met davantage l'accent sur l'acquisition de connaissances théoriques et néglige le développement de compétences concrètement applicables et pouvant faire l'objet d'un développement ultérieur. La formation initiale est trop théorique; elle ne développe pas des capacités de réflexion indépendante et n'enseigne pas les compétences professionnelles appropriées, ni l'aptitude à travailler à partir d'informations. Les diplômés n'acquièrent pas suffisamment d'expertise et de connaissances pratiques et ne sont pas correctement armés pour faire preuve d'autonomie, travailler en équipe ou résoudre des problèmes, tant dans le domaine professionnel que privé.

Les représentants du **secteur public** émettent des opinions pratiquement identiques. **La formation initiale fait l'objet de critiques** quant à l'importance qu'elle accorde à la théorie, et non aux compétences transférables. Il est souhaitable de parvenir à un **développement ordonné de compétences transférables et de compétences non techniques** et de fournir aux diplômés des compétences et des capacités correspondant aux besoins des employeurs et facilitant leur intégration dans la société (participation sociale). L'éducation doit être liée à la pratique afin de préparer les jeunes aux conditions de la vie réelle et au monde du travail. **Le développement de compétences non techniques dans le cadre de ce processus est essentiel pour leur future réussite.**

Fait étonnant, la formation initiale est également critiquée par les représentants d'établissements d'enseignement, notamment en raison de l'attention qu'elle accorde à la connaissance et de **son manque d'intérêt pour le développement de compétences transférables, de compétences non techniques** et de capacités permettant de les exploiter (manque de méthodes d'apprentissage impliquant une participation plus active des étudiants, promotion du raisonnement critique, etc.). L'éducation ne parvient généralement pas à répondre aux demandes du marché du travail, puisque les besoins des employeurs ne sont pas pris en compte au sein des programmes. Cette déficience s'avère problématique lorsque les employeurs sont confrontés à une pénurie de main-d'œuvre dotée de connaissances et de compétences appropriées. Il est également important de prendre en considération les besoins individuels des citoyens et de les responsabiliser davantage en termes de développement personnel, en leur offrant, par exemple, des services d'**orientation professionnelle**.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

L'enquête européenne souligne également une volonté de parvenir à un équilibre entre l'accumulation de connaissances théoriques et l'acquisition de compétences pratiques, notamment des compétences transversales, dans le cadre de l'éducation et/ou de la formation continue. Cet équilibre doit être recherché dans le but de renforcer l'employabilité de chacun. Des informations plus détaillées concernant cet aspect sont disponibles dans l'encadré 3.7.

Encadré 3.7 — Enquête européenne sur l'éducation/la formation continue (question n° 19)

Du point de vue des **employeurs (entreprises),** l'éducation continue **devrait être adaptée** aux besoins et à la demande du marché du travail **et mettre l'accent sur les compétences transférables, le développement de compétences non techniques et les systèmes de validation** des connaissances et compétences acquises. Par ailleurs, certains mentionnent également la nécessité d'assurer et de garantir une **formation de haute qualité.**

D'après les représentants des établissements d'enseignement, **aucune attention particulière n'est accordée aux compétences transférables dans le cadre de la formation continue,** alors qu'elles devraient, parallèlement aux connaissances théoriques, être développées de manière appropriée. Il est nécessaire de parvenir à une **définition plus précise et à une meilleure compréhension du** processus de développement de compétences transférables dans le cadre des formations pour adultes.

Les compétences transférables doivent être développées aux côtés des connaissances théoriques, tandis que les demandes du marché du travail doivent être prises en considération dans le cadre de la formation. Par ailleurs, il est incontestablement nécessaire d'assurer la **qualité** de l'offre éducative, **de reconnaître les compétences et les aptitudes, de soutenir les citoyens et de les encourager** à s'investir dans l'apprentissage et de susciter un plus grand intérêt auprès des employeurs (présentation d'études de cas, systèmes de motivations financières, etc.).

Les représentants des institutions **publiques** font état de problèmes similaires dans le cadre de la formation continue. Ils mentionnent notamment l'incapacité à relier l'apprentissage à la pratique, la réticence des individus et le manque d'informations quant à la nécessité de poursuivre l'apprentissage et d'acquérir des compétences, la mauvaise adéquation entre les formations proposées et les besoins des individus, le développement non systématique de compétences supplémentaires et le manque d'attention accordée aux compétences transférables et à la reconnaissance des compétences et capacités acquises.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

Les répondants mentionnent non seulement les problèmes constatés au niveau de l'éducation et/ou de la formation continue (voir encadrés 3.6 et 3.7), mais ils recommandent également la mise en œuvre de mesures supplémentaires dans ces domaines, comme indiqué dans l'encadré 3.8.

Encadré 3.8 — Enquête européenne sur les recommandations relatives à l'éducation et/ou à la formation initiale et continue (question n° 20)

Les recommandations des représentants d'entreprises correspondent à la précédente évaluation des insuffisances du système d'éducation. Selon eux, le développement de **qualifications professionnelles doit correspondre aux besoins en compétences** et, parallèlement à la connaissance théorique, **des compétences non techniques** doivent être acquises, notamment des compétences organisationnelles et en communication, des capacités à travailler en équipe et à résoudre des problèmes, des compétences en planification et en mise en œuvre de développement personnel. Dès les premières étapes de la formation, certaines compétences doivent être développées, notamment l'autonomie, la flexibilité et la capacité d'adaptation. **L'éducation et les entreprises doivent collaborer étroitement** pour garantir une offre régulière de travailleurs dotés des compétences appropriées, capables de répondre aux exigences rigoureuses de sociétés avancées et d'un marché du travail hautement concurrentiel.

Les recommandations des représentants des **établissements d'enseignement** correspondent également aux problèmes soulevés précédemment. **Les compétences transférables doivent être développées à tous les niveaux de l'éducation,** tandis que la théorie doit être reliée à la pratique pour refléter les demandes du marché du travail. Les connaissances doivent être non seulement théoriques, mais également pratiques, et **une large place doit être accordée aux compétences non techniques.** Les individus doivent être suffisamment informés de la nécessité d'acquérir et de développer de manière continue des connaissances et des compétences et de l'impact positif d'une telle démarche. D'autres exigences soulevées se rapportent à la **création d'un système de développement de compétences transférables et de certification associée.** D'autres recommandations visent à **améliorer les méthodes d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins des individus, de présenter, de transférer et de diffuser les bonnes pratiques mises en œuvre** par d'autres organisations, et de **promouvoir un apprentissage de qualité.**

De même, les représentants des **institutions publiques soulignent la nécessité de lier plus étroitement l'éducation à la pratique, d'acquérir des compétences pratiques basées sur des connaissances théoriques,** et de développer des compétences fondamentales, en particulier **des compétences non techniques.** Il est nécessaire de mettre l'accent sur **l'information du public** quant à l'importance des compétences transférables et de leur développement, qui doit être systématique dès les premières étapes de l'éducation. Il est également nécessaire de mieux informer les citoyens de la nécessité de développer des compétences et d'encourager leur participation à des programmes de formation continue. Une coopération mutuelle entre les principaux acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage est recommandée.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

L'amélioration du développement des compétences non techniques fait partie des recommandations formulées par les représentants des entreprises, du secteur public et du secteur de l'éducation en matière de formation initiale et continue. L'encadré 3.9 présente un exemple de bonne pratique dans ce domaine.

Encadré 3.9 — Compétences pour le marché du travail, bonne pratique (question n° 6)

«Des compétences pour le marché du travail» est un programme unique organisé en **République tchèque,** qui met l'accent sur le domaine des compétences non techniques transférables. Il a été mis en œuvre pour répondre à la demande des employeurs en faveur de l'intégration des compétences non techniques au processus d'apprentissage initial et continu. Dans un premier temps, une méthode a été développée afin d'identifier et de décrire les 14 compétences non techniques les plus fréquemment requises par les employeurs. Elles ont ensuite été intégrées au «modèle de compétence de la région Moravie-Silésie». Sur la base de ce modèle, un ensemble sophistiqué de 14 programmes de formation simples à utiliser, comprenant chacun trois niveaux, a été élaboré et testé. En 2006, l'initiative a été validée par la Commission européenne en tant qu'exemple de bonne pratique, dans le cadre du projet IDELE. La méthode et les programmes ont depuis été adaptés et transférés, en coopération avec des partenaires, dans 12 États membres de l'UE et en Turquie. Le nombre de partenaires ne cesse de croître. Une méthodologie visant à décrire les compétences non techniques fait actuellement l'objet de négociations et devrait être utilisée dans le cadre des prochaines étapes des systèmes nationaux de qualifications et de professions de la République tchèque.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de bonnes pratiques, consulter l'annexe 2.

3.4. Acteurs régionaux et locaux

Les acteurs régionaux et locaux, ainsi que les entreprises, sont parmi les **plus importants acteurs** en termes d'initiatives sur le marché du travail dans le domaine de la transférabilité des compétences. Cela s'explique notamment par la prévalence de la **mobilité régionale et locale** de la main-d'œuvre dans les États membres de l'UE et par des **capacités régionales et locales à développer des partenariats entre les principaux acteurs** pour traiter les aspects complexes du marché du travail. Les initiatives régionales et locales en matière d'emploi et les partenariats constituent des outils stratégiques très importants pour garantir l'efficacité des interventions sur le marché du travail. Ils interviennent dans la majorité des pays de l'OCDE, par exemple les Pactes territoriaux pour l'emploi en Autriche et dans d'autres pays; le RESOC en Belgique; les *Workforce Investment Boards* (conseils pour le développement de la main-d'œuvre) aux États-Unis, etc. Leurs activités sur le marché du travail ont **trois principaux objectifs**: **le développement économique, l'éducation et l'inclusion sociale** de groupes cibles spécifiques. Les partenariats mettent généralement l'accent sur une combinaison de ces trois aspects. **Certains partenariats sont directement axés sur le développement et la transférabilité des compétences.** Pour obtenir des informations complémentaires sur les différents types de partenariats et découvrir des exemples de partenariats en Europe, consulter le site www.oecd.org/cfe/leed/forum/partnerships.

Encadré 3.10 — Exemple de partenariat

Les mesures de soutien méthodologique et organisationnel, la mise en réseau mondiale et l'échange de bonnes pratiques réalisés dans le cadre de ces partenariats sont assurés par le forum LEED de l'OCDE sur le partenariat et la gouvernance locale, en coopération avec la Commission européenne. Le forum a notamment élaboré un rapport sur la «Conception de stratégies pour le développement de compétences locales» qui offre un guide précieux à toutes les régions intéressées par cet aspect. Parmi les bonnes pratiques les plus notables figurent les *Michigan Skills Alliances* aux États-Unis (voir www.michigan.gov/rsa). Elles permettent aux employeurs de fournir directement des informations essentielles aux formateurs et aux partenaires communautaires en vue de contribuer à l'élaboration et à la coordination de solutions de développement de compétences adaptées aux besoins d'un secteur ou d'une région spécifique. La stratégie basée sur les compétences sectorielles «High Talent Initiative», mise en œuvre à Shanghai, en Chine, est également une initiative remarquable.

3.5. Syndicats de salariés

La participation des partenaires sociaux varie d'un pays de l'UE à l'autre et se concentre au niveau de la politique. Les syndicats de salariés sont principalement impliqués dans le développement des politiques relatives aux systèmes de formation nationaux, aux cadres de qualifications nationaux et dans l'élaboration de normes et de législation au niveau national. Au niveau du secteur, ils jouent un rôle actif au sein de **conseils sectoriels,** où ils établissent des normes professionnelles en définissant les besoins en formation professionnelle, la structure, le contenu et la durée des formations. Plus rarement, ils sont directement impliqués dans le processus d'évaluation en tant que membres de comités d'examen. Des exemples d'implication directe des syndicats dans la fourniture de formations ont été identifiés au Danemark et en Autriche. Les représentants des syndicats influencent la politique adoptée en matière de formation

ainsi que les aspects liés à la mobilité professionnelle interne et externe de leurs membres dans le cadre du processus de **négociation collective.** Plusieurs exemples du rôle du dialogue social et de la négociation collective en matière de développement des compétences dans le cadre de l'éducation et de la formation continue peuvent être cités. Le concept de «droit individuel à la formation», qui permet aux salariés de bénéficier de formations durant toute leur carrière, est issu des débats **français** organisés au début des années 1990. Les syndicats acceptent désormais l'individualisation des droits, dans la mesure où l'évolution de carrière est collectivement garantie pour les salariés. Le nouveau droit individuel à la formation (DIF), entériné par la loi de mai 2004, vise à offrir un outil de développement professionnel majeur aux salariés (EIROnline, 2009a). Pour l'**Allemagne,** la récente crise a été l'une des pires de l'histoire du pays. Près de 200 000 emplois et 220 000 postes de travailleurs intérimaires ont été supprimés dans les secteurs du métal et de l'électricité. Le programme de chômage partiel amélioré, approuvé par IG Metall et les comités d'entreprise, figure parmi les plus importants instruments utilisés pour éviter de nouvelles suppressions d'emplois (IG Metall, 2010). Au **Royaume-Uni,** le gouvernement a créé l'*Union Learning Fund* en 1998 pour financier les projets de formation des syndicats et a introduit la nomination des *Union Learning Representatives*. En mai 2007, la Confédération de l'industrie britannique, le Congrès des syndicats (TUC) et le ministère du commerce et de l'industrie ont lancé un projet conjoint en vue d'élaborer un guide de bonnes pratiques visant à aider les employeurs, les salariés et les syndicats à favoriser le dialogue sur le lieu de travail dans le domaine de la formation et des compétences (EIROnline, 2009b). L'émergence de **comités d'entreprise européens** (CEE) et leur implication dans les mesures de restructuration transnationale représentent une innovation majeure dans le domaine des relations industrielles transnationales. À travers les CEE, les travailleurs sont informés et consultés au niveau transnational par leur direction quant à l'évolution des activités de l'entreprise et à toute décision importante susceptible de les affecter. Dans les pays où les syndicats sont faibles, leur implication dans les aspects liés à la formation est moins prononcée. L'implication limitée des partenaires sociaux peut s'expliquer par le fait que, dans de nombreux cas, la reconnaissance de l'apprentissage non formel ne conduit pas à une augmentation de salaire ou à une promotion.

3.6. Union européenne

L'UE est active en permanence dans le domaine de l'éducation et de la formation continue. Son action s'illustre clairement à travers la **création de différents cadres de référence** au niveau supranational et des réseaux d'acteurs nationaux axés sur la diffusion de la politique. **Le cadre de qualifications européen** sert de base pour l'élaboration des cadres de qualifications nationaux qui constituent des instruments clés pour la restructuration et la réforme des systèmes d'éducation, de formation et de qualification. Ils n'ont été entièrement mis en œuvre que dans quelques pays (Irlande, Malte, France et Royaume-Uni), mais d'autres procèdent actuellement à une intégration complète de ces cadres à leurs systèmes nationaux. Les CQN réunissent ainsi la perspective européenne et les objectifs nationaux.

Les débats supranationaux relatifs au rôle des compétences transférables au sein des économies de l'apprentissage revêtent également une grande importance en termes d'information quant à la nécessité d'améliorer le cadre régissant l'acquisition et le développement de compétences transférables au niveau de l'entreprise et de l'individu. L'**agenda pour de nouvelles compétences et de nouveaux emplois** et l'**agenda numérique pour l'Europe** sont des initiatives clés de la Commission européenne dans ce domaine. Dès 2012, la Commission devrait mettre en place des outils tels que le **panorama européen des compétences** (pour la prévision de l'offre de compétences et des besoins du marché du travail), le **passeport de compétences européen** (un outil d'enregistrement et de présentation des compétences acquises tout au long de la vie), un nouveau réseau **EURES** (activités de coordination et de placement mises en œuvre par les services de l'emploi au sein de l'UE), etc. L'initiative **ESCO** devrait jouer un rôle majeur dans l'élaboration et l'acceptation générale d'une taxonomie commune des compétences, des aptitudes et des professions, et dans son utilisation au sein d'applications pertinentes.

3.7. Évaluation et coopération des acteurs clés

L'enquête européenne sur les principaux acteurs du développement des compétences transférables a permis d'évaluer l'efficacité de leurs activités de coopération, notamment en termes d'information et de conseils, d'éducation et de formation, d'évaluation et de reconnaissance, comme l'illustre l'encadré 3.11.

Encadré 3.11 — Enquête européenne sur les principaux acteurs du développement des compétences transférables (question n° 15)

L'analyse insiste sur les acteurs dont la participation au développement de compétences transférables (fourniture d'informations, de formations et de services d'évaluation), ou l'efficacité dans ce domaine a été évaluée comme étant supérieure à la moyenne. Les sujets dont la participation et l'efficacité étaient inférieures à la moyenne ont été considérés comme n'étant pas pertinents. Les conclusions ci-dessous, concernant le rôle de différents acteurs du développement de compétences transférables, ont été élaborées conformément aux opinions dominantes des répondants. Les opinions devaient être identiques pour au moins deux groupes de répondants sur trois (les répondants étant issus du secteur des entreprises, du secteur public et de l'éducation). Pour obtenir des informations complémentaires, consulter l'annexe 1, le tableau A.1.6, ou la question n° 15.

Dans le domaine de la fourniture d'informations et de conseils en matière de compétences transférables, l'analyse des résultats révèle que les collèges et les universités, les établissements d'éducation et de formation continue privés et publics, les entreprises et les instituts de recherche sont les sujets les plus importants et sont tout aussi actifs qu'efficaces. Les chambres de commerce et d'industrie ainsi que les corporations, sont perçues comme des sujets possédant le potentiel nécessaire pour fournir ces services, c'est-à-dire qu'elles sont efficaces, sans être très actives. Les résultats révèlent un problème quant aux autorités publiques, aux syndicats professionnels et aux associations patronales, dont l'activité est évaluée comme étant supérieure à la moyenne, tandis que leur efficacité reste inférieure.

Dans le domaine de la fourniture de services d'éducation et de formation, les collèges et les universités, les établissements d'éducation et de formation continue privés et publics, les écoles et les autres établissements d'enseignement secondaire, ainsi que les entreprises, ont été identifiés comme des sujets actifs, dont l'efficacité est supérieure à la moyenne. Les syndicats professionnels et les associations patronales sont quant à eux perçus comme étant actifs, mais peu efficaces.

S'agissant de la fourniture de services d'évaluation et de reconnaissance des compétences transférables, les collèges et les universités, les établissements d'éducation et de formation continue privés et publics, les écoles et les autres établissements d'enseignement secondaire, ainsi que les entreprises, c'est-à-dire les mêmes sujets que ceux évalués pour la fourniture de services d'éducation et de formation, ont été jugés comme étant plus actifs et efficaces que la moyenne. Les services d'emploi publics et les agences de recrutement privées sont considérés comme des sujets présentant un fort potentiel pour la fourniture de services d'évaluation et de reconnaissance des compétences transférables, puisque leur efficacité est estimée être supérieure à la moyenne, tandis que leur activité dans ce domaine reste inférieure à la moyenne. Les autorités publiques, les syndicats professionnels et les associations patronales sont, quant à eux, perçus comme étant des sujets dont la participation est supérieure à la moyenne, tandis que leur efficacité est jugée inférieure.

Sur la base de l'opinion des répondants de tous les secteurs, on peut dire, pour résumer, que les collèges et les universités, les établissements d'éducation et de formation continue privés et publics, les écoles et autres établissements d'enseignement secondaire, les instituts de recherche et les entreprises sont perçus comme étant les plus efficaces dans le domaine du développement de compétences transférables, les autorités publiques, les syndicats professionnels et les associations patronales se trouvant à l'autre extrémité du spectre.

NB: pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

L'étude a permis d'identifier plusieurs exemples de bonnes pratiques en matière de coopération entre les acteurs du marché du travail dans les domaines associés aux compétences transférables, comme l'indique l'encadré ci-après.

Encadré 3.12 — Promotion des activités conduisant au développement de compétences transférables, bonnes pratiques (questions n°s 1, 2, 6, 7, 8, 10, 13, 18, 21, 25, 27 et 31)

Les activités d'information et de consultation en matière de compétences transférables reposent fréquemment sur des systèmes basés sur les compétences qui mettent l'accent sur la description des compétences requises pour garantir la performance professionnelle d'un individu dans le cadre de différentes professions. Certains de ces systèmes ont été élaborés en coopération avec différents acteurs, par exemple le **«City Service model of competences»** en **Lituanie** (voir n° 18) ou les **«Systèmes nationaux pour les qualifications et les professions»** en **Slovénie** (voir n° 27) et **en République tchèque** (voir n°s 7 et 8).

Des activités de développement de compétences transférables (ou de compétences non techniques en tant que sous-ensemble de compétences transférables) réalisées en coopération avec les acteurs du marché du travail ont été identifiées au sein d'exemples de bonnes pratiques tels que le **«Coaching Model»** en **Pologne** (voir n° 21), le **«Laboratoire des compétences transversales»** au **Portugal** (voir n° 25) et le **«Warwick Advantage»** au **Royaume-Uni** (voir n° 34). Des initiatives de partenariat sont par ailleurs mises en œuvre par des sociétés privées, par exemple **«Training in the field of Service Sciences Management and Engineering»** en **Hongrie** (voir n° 13).

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de bonnes pratiques, consulter l'annexe 2.

Les rôles clés de différents acteurs coopérant avec des entreprises ont généralement été identifiés et leur efficacité a été évaluée séparément; voir encadré 3.13 ou annexe 1, tableau A.1.6, pour obtenir des informations détaillées.

Encadré 3.13 — Enquête européenne sur les acteurs clés coopérant avec des entreprises (question n° 15)

Les données de l'enquête européenne ont permis d'évaluer la coopération des entreprises avec d'autres acteurs dans le domaine du développement de compétences transférables. (Cette description est uniquement possible dans le cas d'entreprises ayant fourni des réponses concernant leurs activités de coopération avec d'autres. Les répondants du secteur public et de l'éducation ont fourni des réponses sur la participation des acteurs concernés au processus de développement de compétences transférables dans leur pays, d'une manière générale.)

Les valeurs se rapportant à la **fréquence de la coopération** dans le domaine du développement de compétences transférables (fourniture d'informations, de formations et de services d'évaluation) et à son **efficacité** sont indiquées par des couleurs. D'après la relation entre la **fréquence** et **l'efficacité,** il est possible de distinguer les trois relations suivantes:

- **le bleu clair** indique **une fréquence supérieure à la moyenne** et **une efficacité supérieure à la moyenne;**
- **le bleu moyen** indique **une fréquence inférieure à la moyenne** et **une efficacité supérieure à la moyenne;**
- **le bleu foncé** indique **une fréquence supérieure à la moyenne** et **une efficacité inférieure à la moyenne.**

Sujets	Informations et conseils	Éducation et formation	Évaluation et reconnaissance
Entreprises (autres entreprises)			
Syndicats professionnels et associations patronales			
Chambres de commerce et d'industrie; corporations			
Syndicats de salariés et organisations assimilées			
Service d'emploi public			
Agences de placement privées			
Instituts de recherche			
Autorités publiques			
Écoles et autres établissements d'enseignement secondaire			
Établissements d'éducation et de formation continue privés et publics			
Collèges et universités			

Étant donné que le tableau offre des informations détaillées concernant la coopération entre les entreprises et d'autres acteurs, on peut dire en résumé que les collèges et les universités, les établissements d'éducation et de formation continue privés et publics et les autres entreprises sont perçus comme des sujets adaptés à la mise en œuvre d'activités de coopération stables, puisque ces activités, en termes de fourniture d'informations, de formations et de services d'évaluation, sont fréquentes et efficaces. Le potentiel de coopération (c'est-à-dire que la coopération est efficace mais occasionnelle) des instituts de recherche, des agences de placement privées, des services d'emploi publics, des syndicats de salariés et des organisations assimilées en matière de fourniture de services spécifiques (information ou évaluation) a été reconnu. Certains acteurs sont également perçus comme des sujets problématiques en termes de coopération, c'est-à-dire que leurs activités de coopération sont fréquentes, mais peu efficaces.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

3.8. Conclusions et recommandations

Les entreprises sont parmi les acteurs les plus **importants** dans le domaine du développement de compétences, et de compétences transversales, bien qu'elles concentrent principalement leurs efforts sur les compétences applicables (transférables) au sein de l'entreprise. Pour résumer, on peut noter ici que la possibilité pour les salariés de développer leurs compétences transversales ainsi que leurs opportunités de mobilité interne et le degré de transférabilité de leurs compétences techniques spécifiques à l'emploi **dépendent de la taille de leur employeur.** Cela signifie que les salariés des petites et microentreprises sont défavorisés en termes d'accès aux formations et aux services de développement personnel pertinents, et qu'ils sont susceptibles d'être confrontés à de plus grandes difficultés en cas de licenciement. **La reconnaissance et l'évaluation des compétences transversales chez les nouveaux salariés** sont des processus moins accessibles pour les petites entreprises, bien que les grandes et moyennes entreprises limitent généralement ces évaluations aux postes les plus importants. Les entreprises accueilleraient très favorablement un système de validation des niveaux individuels de compétences transversales.

Les conseillers en ressources humaines et les organismes de formation jouent un rôle essentiel en tant qu'**innovateurs** et **prestataires de services.** Les conseillers en ressources humaines et en gestion sont les chefs de file de l'innovation dans le domaine de l'élaboration et de l'application de nouveaux outils visant à améliorer la compétitivité des entreprises. L'intégration des modèles de compétences au processus de gestion des ressources humaines peut être citée à titre d'exemple.

Recommandations pour les employeurs

- *Il est recommandé aux employeurs de coopérer au sein de groupes, tout au long de la chaîne de valeur, en vue de développer des **modèles de compétences communs pour les principales professions** et de les utiliser pour le ciblage des formations dispensées à leur personnel. Cette approche favorise le développement intégré du personnel au sein du groupe et permet de partager des ressources, tout en réduisant les coûts associés aux activités de formation. **En période de restructuration, elle permet de constituer un réservoir de personnel clé,** disponible pour les membres du groupe, et, si nécessaire, elle peut **simplifier la reconversion professionnelle des travailleurs** du groupe, sans perdre les compétences du personnel clé.*

Les services d'emploi publics sont les principaux acteurs du domaine de l'évaluation et de l'acquisition de compétences et de la promotion de leur transférabilité pour les groupes cibles de demandeurs d'emploi. Les groupes les plus vulnérables sont ceux des **individus plus âgés** (mise à jour de compétences dépassées et acquisition de nouvelles compétences pour de nouveaux emplois), des **demandeurs d'un premier emploi** (compétences nécessaires pour entrer sur le marché du travail) et des **migrants** (compétences linguistiques, interculturelles et spécifiques à l'emploi). Les services d'emploi publics utilisent une gamme «traditionnelle» d'outils et de méthodes, par exemple l'évaluation individuelle des compétences, les conseils d'orientation professionnelle, le perfectionnement et l'aide à la recherche d'emploi, mais **l'introduction de nouveaux outils et les systèmes de soutien de niveau national restent limités.**

La formation initiale est le principal point faible du domaine du développement des compétences, aussi bien transversales que spécifiques à l'emploi. Cette opinion est largement admise par l'ensemble des acteurs, non seulement par les entreprises mais, étonnamment, également par les représentants du secteur public et de l'éducation. La primauté accordée à la connaissance théorique qui n'est pas suffisamment liée aux compétences pratiques, la mauvaise adéquation entre les programmes scolaires et les besoins des employeurs, et le développement insuffisant de compétences non techniques sont les principales faiblesses de la formation initiale.

Recommandations pour le secteur public et l'éducation

- *Il est recommandé de* ***commencer à développer des compétences transversales à un stade très précoce, c'est-à-dire, dans les écoles maternelles*** *ou les écoles primaires, au plus tard, et de poursuivre ce processus tout au long de la formation initiale et continue.* ***Le niveau de base devrait être un objectif recherché pour tous les élèves et étudiants en tant que résultat d'apprentissage acquis à travers la formation initiale.*** *Il est nécessaire de s'assurer que les enseignants possèdent le savoir-faire approprié et qu'ils sont en mesure d'assurer leur mission, c'est-à-dire qu'il convient de fournir un ensemble d'outils et de former les enseignants à favoriser l'apprentissage basé sur les compétences, afin de développer leurs capacités à utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement et de prendre en compte les demandes du marché du travail dans la pratique de l'enseignement.* ***Un modèle européen de compétences transversales*** *est proposé à ces fins au* ***chapitre 5.*** *Ce modèle peut être étayé par des outils validés au niveau international, tel que l'exemple de bonne pratique* ***«Compétences pour le marché du travail»*** *(voir annexe 2.2, bonne pratique 6).*

Les acteurs régionaux et locaux, derrière les entreprises, **sont probablement les deuxièmes acteurs les plus importants** du marché du travail en termes d'initiatives, notamment en ce qui concerne les initiatives associées à la transférabilité des compétences. Cela s'explique notamment par l'importance de la **mobilité régionale et locale** de la main-d'œuvre dans l'UE et par les **capacités régionales et locales à développer des partenariats entre les principaux acteurs** pour traiter les aspects complexes du marché du travail. Il existe de nombreux exemples de meilleures pratiques à ce niveau. Toutefois, **toutes les régions et leurs parties prenantes clés ne sont pas nécessairement informées de leur rôle** et/ou ne jouent pas un rôle actif dans le développement et la mise en œuvre de stratégies locales ou régionales en matière de compétences.

Recommandations pour les acteurs régionaux

- *La création d'****observatoires du marché du travail régionaux et locaux*** *en complément des observatoires nationaux est recommandée. Compte tenu du fait que la majorité de la main-d'œuvre de l'UE est fortement liée à son environnement et que la mobilité géographique est relativement limitée, les acteurs régionaux et locaux peuvent utiliser ces outils pour obtenir une cartographie détaillée des besoins actuels et prévoir la future demande. Des informations utiles peuvent être collectées en étroite collaboration avec les entreprises, tandis que des enquêtes ciblées et des analyses en augmenteraient la valeur. Ces observatoires peuvent constituer, notamment au niveau national, un* ***«système d'alerte précoce»,*** *axé aussi bien sur l'****anticipation des récessions ou des restructurations à grande échelle,*** *que sur les futurs risques d'****importants déficits de compétences.***

- ***Les pactes territoriaux pour l'emploi,*** *en tant que plate-forme de communication et d'action pour les parties prenantes, permettent de traiter certains aspects complexes du marché du travail, qui ne peuvent être pris en charge par des organisations individuelles. Ces partenariats peuvent identifier et traiter avec plus d'efficacité les déficits de compétences, les transferts de compétences (salariés) en cas de licenciements de masse et la future demande de compétences. Il est recommandé* ***de promouvoir et de soutenir ce type de partenariat aux niveaux local, régional, national et européen.***

Les syndicats de salariés jouent un rôle important dans le domaine du développement de compétences et de leur transférabilité, à travers leur participation aux **conseils sectoriels** qui définissent les normes professionnelles. Les représentants des syndicats influencent la politique adoptée en matière de formation, ainsi que les aspects liés à la mobilité professionnelle interne et externe de leurs membres, dans le cadre du processus de **négociation collective.** En cas de restructuration et de licenciements collectifs, ils jouent un rôle actif dans les négociations et la mise en œuvre de **plans de reclassement.** Ce rôle fait défaut **aux petites et microentreprises** dont les salariés ont plus difficilement accès au développement de compétences transversales et à la transférabilité des compétences.

Il existe **des différences conséquentes en termes d'approche adoptée par les différents États membres de l'UE dans le domaine du développement de compétences et de la mise en œuvre de systèmes associés aux compétences transférables.** Les mesures prises par l'UE à cet égard se sont traduites par des évolutions positives, mais relativement lentes. Les stratégies efficaces sont rarement ou lentement mises en pratique.

Recommandations pour le secteur public et l'éducation

- *L'élaboration et la mise en œuvre de **normes de compétence et de qualification nationales** basées sur les compétences, préparées en étroite collaboration avec les conseils sectoriels et les employeurs, et la mise en place de systèmes de **validation des acquis de l'expérience** devraient être favorisées par le secteur public **dans tous les États membres de l'UE,** en vue de promouvoir l'acquisition, le développement, la validation et le transfert de compétences adaptées au marché du travail.*

- *Afin de combler le fossé existant entre le monde du travail et l'éducation, l'organisation de **campagnes promotionnelles ciblées** est recommandée afin de **mieux informer les acteurs du marché du travail de l'importance de la transférabilité des compétences.** Les chambres de commerce et les autres organisations professionnelles devraient être utilisées en tant que relais auprès des petites et moyennes entreprises et soutenues dans ce rôle. Ces campagnes devraient être **associées à la diffusion et à la rationalisation d'outils et de méthodes pertinents,** qui favorisent la transférabilité des compétences et sont reconnus en tant qu'instruments de meilleures pratiques.*

Les recommandations concernant les acteurs (voir chapitre 3.8) et les outils (voir chapitre 4.5) pertinents pour le développement de compétences transférables ne pouvant être dissociées en raison de leur étroite relation, voir également le chapitre 4.5.

Les recommandations sont spécifiées plus en détail au chapitre 5 du présent rapport.

4. Analyse de l'identification des outils et méthodes utilisés pour améliorer la mobilité sur le marché du travail à travers l'acquisition de compétences transférables

Ce chapitre est dédié à l'identification et à l'analyse des instruments, outils et méthodes utilisés pour améliorer la mobilité sur le marché du travail à travers la transférabilité des compétences. Selon les sources disponibles, le lien entre l'amélioration de la mobilité sur le marché du travail et de la capacité d'adaptation à différentes professions et la transférabilité des compétences fait l'objet de peu d'attention, et de rares sources d'informations sont disponibles à ce sujet. Cela indique que ce problème reste relativement méconnu. La description suivante de pratiques, de procédures, de méthodes, etc., qui sont utilisées pour améliorer la mobilité sur le marché du travail à travers les compétences et leur transférabilité, a été élaborée sur la base d'une documentation pertinente, complétée par les résultats d'une enquête européenne et quelques exemples de bonnes pratiques.

4.1. Entreprises

Il convient de souligner que les **employeurs sont principalement intéressés par le développement de la mobilité interne** de leur personnel. La mobilité externe, c'est-à-dire la possibilité pour les salariés d'exploiter leurs compétences au sein d'une autre entreprise, est habituellement développée de manière involontaire, en tant que sous-produit d'éducation et de formation conçu conformément aux besoins de l'employeur actuel (voir chapitre 1.1 et encadré 1.8). Du point de vue des employeurs (entreprises), les **outils et méthodes** traditionnellement employés pour améliorer la mobilité professionnelle interne des salariés à travers la transférabilité de leurs compétences sont:

- la rotation des postes,
- la polyvalence,
- l'apprentissage en cours d'emploi,
- l'enrichissement des tâches,
- l'élargissement des tâches,
- la promotion de l'esprit d'équipe.

La rotation des postes est une méthode qui permet à un individu d'exécuter différents ensembles de tâches et lui offre une bonne connaissance de l'intégralité du processus concerné. La rotation des postes est également pratiquée pour permettre aux salariés qualifiés de mieux connaître les processus d'une entreprise et limiter l'ennui, tout en augmentant la satisfaction professionnelle en garantissant la variété (Mohanta, 2010:30). La rotation des postes permet aux salariés de participer à différents projets et de travailler avec leurs collègues d'autres branches de l'entreprise. L'une des applications spécifiques de cette approche consiste à transférer des salariés vers d'autres divisions de l'entreprise à travers le monde, afin de leur permettre de découvrir et de comprendre les activités de la société sur le marché mondial et de développer une vision interculturelle. À un autre niveau, les directeurs et responsables de grandes entreprises sont parfois mutés dans le cadre d'une série de rotations de postes planifiées. Les propriétaires d'entreprises et les directeurs de l'exploitation peuvent utiliser un plan de rotation pour familiariser le personnel dirigeant avec différentes branches de l'activité. Ensuite, lorsqu'un poste vacant doit être pourvu, par exemple en raison d'un départ en retraite, plusieurs candidats sont susceptibles de pouvoir assumer les missions associées à cette fonction. Au niveau de la haute direction, la rotation des postes, ou rotation des dirigeants, est directement associée à la planification de la succession et permet de créer un pool de talents capables d'assumer des fonctions de direction (The Gemini Geek, internet).

La polyvalence est une méthode très efficace pour promouvoir la transférabilité interne des compétences et des salariés. Les employeurs forment leur personnel à l'exécution d'un éventail de tâches différentes sur un même lieu de travail (Actu Worksite, internet). L'une des utilisations les plus courantes de la polyvalence consiste à structurer une organisation du travail selon laquelle les salariés doivent disposer d'un éventail de compétences adaptées à différents projets ou à différentes fonctions associées. Un travailleur polyvalent est un individu qui possède un éventail de compétences et de connaissances et qui les exploite dans le cadre de missions professionnelles susceptibles de se trouver en dehors des limites habituelles de ses fonctions initiales. Cela ne signifie pas nécessairement que le travailleur doit développer des compétences de haut niveau dans de multiples domaines. (AllExperts, internet). Toutefois, un travailleur polyvalent peut contribuer efficacement et de manière productive au travail fourni dans le cadre de différentes fonctions traditionnelles. Certaines grandes entreprises sont présentes sur plusieurs secteurs ou marchés nationaux. La nature multidimension-

nelle de ces entreprises implique que leurs salariés puissent également exploiter des compétences multidimensionnelles. Les salariés participent à des formations intersectorielles visant à compléter le réservoir de talents de l'entreprise. Le partage des connaissances est encouragé et officiellement reconnu au sein de ces entreprises. En revanche, sans conseils d'orientation professionnelle ni formation adaptés, la polyvalence peut avoir des conséquences négatives. Du point de vue des compétences, il est incontestable que, d'une part, les compétences techniques spécifiques à l'emploi doivent être multipliées et, d'autre part, les compétences non techniques jouent également un rôle important. Les compétences telles que la flexibilité, la résistance au stress, le souci des résultats et la capacité d'apprentissage sont très importantes au sein d'un environnement polyvalent.

L'apprentissage en cours d'emploi, ou apprentissage «sur le tas», est l'une des méthodes les plus efficaces pour développer des compétences. L'apprentissage en cours d'emploi est défini comme étant l'acquisition sur le lieu de travail des compétences et des connaissances requises par l'emploi. Certaines parties des phases et objectifs soulignés dans le programme d'apprentissage doivent être apprises sur le tas, dans des conditions de travail réelles. D'après des études empiriques, 60 à 70 % de l'apprentissage réel s'effectuent en cours d'emploi, tandis que les 30 à 40 % restants sont liés à d'autres méthodes telles que la lecture, l'observation, etc. (Career-change-mentor.com, internet).

L'enrichissement des tâches est une stratégie de développement humain basée sur l'extension de l'éventail des responsabilités et des tâches qui relèvent des fonctions actuelles d'un travailleur. Il s'agit d'une tentative visant à motiver les salariés en leur offrant l'opportunité d'utiliser et de développer un plus vaste éventail de compétences. L'enrichissement des tâches englobe notamment l'attribution de projets, la participation à des comités ou à des équipes de projet, le développement de nouvelles compétences ou connaissances dans le cadre d'un rôle étendu, et les rotations temporaires vers une nouvelle fonction ou un nouvel ensemble de tâches. Cette méthode peut être comparée à l'élargissement des tâches, qui consiste à augmenter le nombre de missions sans modifier la nature du travail. Ainsi, l'enrichissement des tâches correspond à une «augmentation verticale» de la charge de travail, tandis que l'élargissement des tâches correspond à une «augmentation horizontale».

L'élargissement des tâches contribue à augmenter l'étendue d'une fonction à travers le développement de l'éventail de tâches et de responsabilités liées à l'emploi. Cette méthode va à l'encontre des principes de spécialisation et de division du travail, où les tâches sont divisées en petites unités, chacune étant exécutée de manière répétitive par un même individu. Certaines théories sur la motivation suggèrent que l'ennui et l'aliénation causés par la division du travail peuvent en réalité se traduire par une baisse de l'efficacité. L'élargissement des tâches vise ainsi à motiver les travailleurs en inversant le processus de la spécialisation. L'une des approches typiquement adoptées consiste à remplacer les tâches effectuées de manière répétitive sur les lignes d'assemblage par un travail modulaire. Au lieu de répéter la même étape sur chaque produit, les salariés exécutent plusieurs tâches sur un seul article. Pour bénéficier de l'élargissement des tâches, les salariés doivent être formés dans de nouveaux domaines, ce qui peut impliquer la mise en œuvre d'un processus relativement long (AllExperts, internet).

La promotion de l'esprit d'équipe est utilisée dans le cadre de nombreuses activités réalisées au sein d'entreprises, d'écoles, d'organisations religieuses ou sans but lucratif, en vue d'améliorer la performance. La promotion de l'esprit d'équipe est recherchée à travers différentes pratiques et peut impliquer de simples exercices, tout comme des simulations complexes ou des activités organisées sur plusieurs jours. Cette méthode est généralement associée à la théorie et à la pratique du développement organisationnel. Les programmes de promotion de l'esprit d'équipe favorisent l'épanouissement personnel, la communication positive, les capacités à occuper des fonctions de direction et à collaborer étroitement avec les membres de l'équipe dans le cadre de la résolution de problèmes. Il s'agit donc d'un outil très efficace, notamment s'il est intégré à une culture du travail en équipe adoptée au sein de l'organisation.

Encadré 4.1 — Développement de bonnes pratiques en matière de compétences transférables et de mobilité interne (questions n°s 5, 32 et 33)

L'étude a permis d'identifier plusieurs exemples de bonnes pratiques qui soutiennent l'hypothèse selon laquelle le développement de compétences transférables et la promotion de la mobilité interne et de la gestion du talent des salariés sont naturellement intégrés aux processus de gestion des ressources humaines de nombreuses entreprises. Nous pouvons citer des champions internationalement reconnus en matière de ressources humaines, tels que **Novartis** en **Suisse** (voir n° 32), **SV Group** dans le même pays (voir n° 33), et **People Reviews** en **Belgique** (voir n° 5).

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de bonnes pratiques, consulter l'annexe 2.

La liste d'outils, de méthodes et d'instruments associés au développement de compétences, et de compétences transversales, dans le cadre des processus de gestion des ressources humaines d'une entreprise peut être complétée par d'autres outils identifiés par l'enquête européenne sur les outils de développement des compétences transférables et de promotion de la mobilité professionnelle; voir encadré 4.2.

Encadré 4.2 — Enquête européenne sur les outils de développement des compétences transférables et de promotion de la mobilité professionnelle (questions nos 16 et 17)

Les entreprises adoptent des approches de différents niveaux de complexité pour la reconnaissance, le développement et l'évaluation des compétences. Il est possible d'identifier deux types d'entreprises: celles qui disposent d'un système sophistiqué et correctement conçu pour la reconnaissance, le développement et l'évaluation des compétences, et celles qui exécutent ces activités de manière intuitive, par le biais de solutions ad hoc.

Les outils les plus fréquemment utilisés pour la reconnaissance, le développement et l'évaluation des compétences sont les évaluations périodiques des salariés, le feed-back et les évaluations à 360°, qui sont considérés comme des outils fondamentaux. D'autres outils tels que les tableaux de bord de performance, les évaluations de performance basées sur les compétences ou les entrevues comportementales (pour la reconnaissance et l'évaluation des compétences non techniques), les cercles de contrôle de la qualité, les analyses comparatives ou les évaluations des capacités sont également utilisés. L'importance des centres d'évaluation et de développement a également été soulignée. L'un des répondants a mentionné l'utilisation de l'outil DNLA (Découverte et développement des compétences latentes naturelles) pour l'évaluation des compétences en gestion, c'est-à-dire d'un «outil permettant d'évaluer le potentiel et le développement individuel des dirigeants/responsables et des meilleurs experts (pour l'identification et le développement de compétences latentes naturelles)».

Certaines entreprises ne reconnaissent, ne développent et/ou n'évaluent pas les compétences elles-mêmes. Elles ont recours aux services de cabinets de recrutement et de conseils pour, notamment, évaluer et recruter les nouveaux salariés, tester les salariés, réaliser des enquêtes portant sur la satisfaction des salariés, etc.

La plupart du temps, les compétences sont développées par le biais de l'apprentissage en cours d'emploi, qui est généralement soutenu par d'autres outils tels que les évaluations, l'accompagnement personnalisé, la simulation de tâches, etc. Les travailleurs compétents, en qualité de mentors, jouent un rôle très important dans ce processus. De l'aveu de tous, le développement des compétences à travers le mentorat peut être soit volontaire et systématique (s'il est intégré à un programme de développement personnel et évalué régulièrement), ou confus, intuitif, voire aléatoire. Cette forme élémentaire de développement des compétences s'accompagne souvent d'enseignements/de formations ciblés, qui peuvent être internes (à l'entreprise) ou externes (dispensés par un acteur extérieur) et prendre diverses formes, telles que l'enseignement, la formation, les ateliers, les séminaires, les conférences, les réunions et la résolution de problèmes concrets par le biais de sessions de remue-méninges ou d'études de cas.

Selon les représentants du **secteur des entreprises,** le développement de compétences, eu égard à la mobilité de la main-d'œuvre, est essentiellement déterminé par l'évolution des exigences de l'emploi en termes de performance. Par conséquent, s'agissant du développement de compétences, il est nécessaire de s'assurer que les compétences requises sont acquises, notamment à travers des formations pratiques et conformément aux besoins et intérêts des salariés, et de garantir ainsi leur motivation à acquérir les compétences souhaitées. Les répondants mentionnent rarement des outils spécifiques, bien que les solutions telles que **la polyvalence, la rotation des postes, les centres d'évaluation ou de développement** soient parfois citées. Les répondants danois soulignent «l'importance d'un **dialogue entre les dirigeants et les salariés chaque année,** afin que chacun puisse formuler des suggestions en matière de formation et de développement continu des compétences».

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

Le niveau d'information dont disposent les salariés quant au développement de compétences transférables est équivalent à celui des employeurs. Différentes approches utilisées par les employeurs pour motiver les salariés à développer leurs compétences sont résumées dans l'encadré 4.3.

Encadré 4.3 — Enquête européenne sur la gestion de la motivation des salariés à développer leurs compétences (question n° 33)

Il est possible de distinguer trois différentes approches utilisées par les employeurs pour sensibiliser leur personnel à la nécessité de développer des compétences transférables et pour accroître leur motivation à cet égard:

Les entreprises qui ne ressentent pas le **besoin de convaincre** leurs salariés, parce qu'elles recrutent des individus capables de s'adapter. Les salariés doivent savoir ce qui est important pour eux. D'après ces entreprises, le développement personnel est une décision personnelle («votre développement vous appartient»).

Les entreprises qui motivent leurs salariés en **offrant des salaires plus élevés et des avantages spéciaux.** En retour, les travailleurs doivent s'engager à satisfaire aux exigences de l'entreprise en matière de compétences.

Les entreprises qui motivent les salariés en **établissant un plan de carrière satisfaisant,** en définissant des objectifs personnels, en les faisant participer à des tâches qu'ils apprécient, en discutant avec eux des dernières innovations et de la nécessité d'obtenir une nouvelle qualification, etc. Les petites entreprises favorisent cette approche plus personnelle.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

4.2. Secteur public

La transférabilité des compétences, en tant que concept visant à augmenter l'employabilité des individus et à les aider à participer activement au marché du travail, est dans l'ensemble comprise, et mise en pratique dans certains pays. Parmi les outils et instruments les plus fréquemment cités figurent notamment:

- l'éducation et la formation initiales et continues;
- la motivation des individus à travers différents moyens (motivation financière, perspectives de carrière, etc.);
- les conseils d'orientation et de stimulation professionnelle;
- le développement de compétences en recherche d'emploi;
- l'évaluation, la reconnaissance et la validation des connaissances et des compétences acquises précédemment dans le cadre de l'apprentissage;
- les systèmes d'orientation professionnelle et de placement.

Le **rôle de l'éducation et de la formation est perçu comme étant essentiel.** L'éducation et la formation offrent à un très large éventail d'individus de solides opportunités d'acquérir toutes sortes de compétences nécessaires, ou de mettre à jour d'anciennes compétences pour les adapter à de nouvelles conditions. De nombreux modèles sont utilisés pour promouvoir la mobilité professionnelle à travers le développement de compétences, par exemple l'identification de déficits en compétences pour de nouveaux emplois, les conseils d'orientation professionnelle, le développement de compétences par le biais de la formation pour les travailleurs licenciés, etc., la plupart étant basés sur les besoins locaux en compétences. Par exemple, il existe des activités pertinentes en Italie, où une formation locale, basée sur le contexte, est utilisée pour répondre aux demandes de districts très homogènes et relativement liés et de leurs marchés du travail locaux. Toutes ces activités peuvent contribuer à l'identification de compétences applicables (transférables) aux conditions actuelles du marché du travail et aider les individus à rechercher de nouveaux emplois en utilisant les compétences précédemment acquises. Il convient de souligner que **des employeurs de nombreux États membres de l'UE sont incontestablement insatisfaits de la qualité de l'éducation initiale** par rapport aux besoins en compétences du marché du travail. Malgré la mise en œuvre de nombreuses initiatives stratégiques européennes et nationales, l'éducation reste trop théorique et est loin de pouvoir satisfaire les besoins des employeurs (voir encadrés 3.6 et 3.8). **Dans le domaine des compétences à fort degré de transférabilité, en particulier, c'est-à-dire les compétences non techniques et les compétences techniques génériques telles que les TIC et les langues étrangères, de solides efforts doivent être accomplis pour favoriser l'employabilité de chaque individu.**

Le fait d'encourager les individus à développer leurs compétences offre de bons résultats, dans la mesure où cette méthode est correctement employée. Toutefois, elle est assez coûteuse et exigeante, et certaines procédures ne sont utiles que dans certains domaines ou circonstances très limités, tandis qu'elles se traduisent par des échecs dans tous les autres cas. La motivation reste malgré tout un instrument très efficace. **La motivation financière, pour l'acquisition de tous types de compétences, constitue non seulement la seule option, mais elle reste également l'option préférée.**

Les agences et les centres qui proposent des services de conseils **d'orientation (et de stimulation) professionnelle** s'adressent à divers groupes d'individus et les aident à identifier, à évaluer et à améliorer leurs compétences. Ils sont en mesure d'élargir de manière conséquente l'éventail d'opportunités d'emplois pour un individu et de le motiver ainsi à acquérir de nouvelles compétences pour améliorer sa valeur sur le marché du travail, ou pour se lancer dans une nouvelle carrière.

Le développement des compétences en recherche d'emploi est l'une des méthodes les **plus efficaces et les plus fréquemment utilisées pour promouvoir la mobilité professionnelle.** En effet, «mieux vaut enseigner à pêcher plutôt que donner un poisson». Cette méthode s'applique généralement aux demandeurs d'emploi, mais **elle devrait être enseignée dès l'école secondaire.** Au Danemark, les compétences en recherche d'emploi sont déjà intégrées au programme scolaire.

S'agissant des outils et méthodes permettant d'améliorer la mobilité sur le marché du travail à travers la transférabilité des compétences, une attention particulière doit être accordée aux **systèmes de validation et de reconnaissance des résultats de l'apprentissage antérieur.** Cela implique la mise en œuvre par les acteurs clés (secteur public, secteur de l'éducation et entreprises) d'une combinaison d'efforts et d'initiatives sur le plan stratégique et opérationnel. Dans la plupart des pays européens, de tels systèmes ont été développés en tant que **combinaisons d'outils et de méthodes utilisées pour évaluer les résultats de l'apprentissage,** notamment ceux acquis dans le cadre des processus d'apprentissage non formel et informel. De nombreuses compétences peuvent être identifiées, évaluées et certifiées par le biais des processus de validation (reconnaissance). Les compétences ainsi reconnues (et, par la suite, validées) viennent compléter le dossier d'apprentissage d'un individu. Ce système peut s'appliquer à d'autres professions ou emplois que l'individu occupera à l'avenir. Divers outils et méthodes sont intégrés à ces systèmes. Si l'on compare les systèmes nationaux de validation/reconnaissance, il semble que les dossiers d'apprentissage (ou personnels), les normes de compétences/professionnelles et les conseils en matière d'évaluation constituent les principales méthodes de promotion de la transférabilité des compétences et d'amélioration de la mobilité sur le marché du travail.

Les dossiers d'apprentissage (ou personnels) sont largement utilisés pour répertorier les acquis de l'apprentissage, notamment les capacités et les compétences que possède un individu. Dans certains pays, une version électronique des dossiers (e-dossiers) a été introduite. Ce type d'outil simplifie le transfert des compétences acquises, même si elles n'ont pas été validées ou évaluées par d'autres moyens. Il évite également de perdre certaines compétences (habituellement spécifiques) dans le cadre d'une transition vers un autre emploi, une autre fonction ou un autre secteur. L'intitulé et l'utilisation des dossiers d'apprentissage varient d'un pays à l'autre, mais les caractéristiques et les impacts décrits sont généralement identiques.

Les normes de compétences/professionnelles se fondent généralement sur les capacités/compétences et sont utilisées dans de nombreux pays d'Europe, tout comme dans le monde entier. Leur utilisation aide les individus à trouver des professions dans le cadre desquelles ils peuvent exploiter leurs compétences. Ces normes peuvent également aider à identifier, au sein du profil personnel (ou du portfolio) d'un individu, les compétences qui sont susceptibles d'être utilisées dans le cadre de la profession souhaitée, et les compétences qui doivent encore être acquises. Par conséquent, il est possible d'étendre considérablement l'éventail de compétences d'un individu en transférant simplement les compétences acquises précédemment. Bien que les normes varient d'un pays à l'autre, tant en termes de description et d'application que d'origine, puisque l'on compte de nombreux auteurs et institutions responsables, elles couvrent toutes les caractéristiques et les impacts décrits ci-dessus, qui sont très susceptibles d'être identiques.

L'association de ces deux outils (dossiers et normes) peut s'avérer très utile pour promouvoir la mobilité des travailleurs. Si l'on compare les différentes informations obtenues grâce à ces outils, il est possible d'orienter un individu vers un nouvel emploi, de nouvelles fonctions, ou simplement vers une évolution de carrière professionnelle en cas de restructuration.

Les **services de conseil en matière d'évaluation** figurent également parmi les principaux outils (méthodes) intégrés aux systèmes de validation/reconnaissance. Cet instrument est fréquemment intégré aux systèmes de conseils d'orientation ou de formation professionnelle. Dans d'autres cas, il fonctionne de manière autonome et est utilisé par le système de validation/reconnaissance en tant que principale composante des processus de conseils en validation/reconnaissance. Les conseils en matière d'évaluation sont perçus comme étant efficaces, dans une mesure plus ou moins grande, dans de nombreux pays. Ils aident les individus à identifier leurs différents acquis de l'apprentissage et, avant tout, leurs compétences et leurs capacités. En prenant en considération l'ensemble des compétences et capacités qui peuvent être transférées et utilisées sur le marché du travail, un conseiller peut élaborer un éventail complet d'emplois recommandés

et appropriés. Cette démarche peut s'avérer essentielle pour encourager les individus à débuter une nouvelle carrière ou à améliorer leurs conditions de travail actuelles.

Les systèmes d'orientation professionnelle et de placement bénéficient du soutien de plusieurs **systèmes et bases de données d'emplois nationaux et supranationaux** et sont considérés comme un autre outil capable de promouvoir la transférabilité des compétences au sein d'un secteur économique, et d'un secteur à l'autre. Ces systèmes peuvent aider les utilisateurs à élaborer des descriptions d'emploi pour le recrutement de salariés, à évaluer la performance des salariés ou à identifier les besoins en formation. **Les utilisateurs cibles** de ces systèmes sont généralement:

- **les employeurs:** des descriptions d'emplois simples à utiliser sont spécifiquement conçues pour aider les petites et moyennes entreprises dans le cadre de leurs activités de gestion des ressources humaines;
- **les étudiants:** les descriptions d'emploi offrent aux élèves et aux étudiants un aperçu des professions actuelles et des compétences associées. Ces systèmes aident à choisir un métier, ou à identifier un parcours de formation initiale et continue approprié;
- **les demandeurs d'emploi:** les descriptions d'emplois sont associées à des postes vacants pour aider les personnes à la recherche d'un nouvel emploi. Certaines présentent même des informations concernant les métiers susceptibles de se développer rapidement et de proposer de nombreuses opportunités d'emploi dans les années à venir, ainsi que les nouveaux métiers émergents;
- **les centres pour l'emploi:** les agences de recrutement sont en mesure d'offrir à leurs clients de meilleurs services d'orientation. Elles peuvent évaluer les opportunités d'emploi en comparant les compétences de leur client aux descriptions d'emploi.

Encadré 4.4 — Systèmes d'orientation professionnelle et de placement — Exemple

O*NET (États-Unis) est la principale source d'informations sur le travail des États-Unis. La base de données O*NET est au cœur de ce projet. Elle contient des informations concernant des centaines de descriptions normalisées et spécifiques à l'emploi. La base de données, accessible gratuitement par tous, est en permanence mise à jour par le biais d'enquêtes réalisées auprès de tout un éventail de travailleurs, au sein de chaque profession. Les informations de cette base de données forment le noyau du service O*NET OnLine, une application interactive qui permet d'explorer et de rechercher des emplois. La base de données est également au cœur des Career Exploration Tools (outils d'étude de carrières), un précieux ensemble d'instruments d'évaluation destiné aux travailleurs et aux étudiants qui recherchent un emploi ou souhaitent changer de profession. Le réseau d'informations professionnelles (O*NET) est parrainé par l'US Department of Labour, Employment and Training Administration (USDOL/ETA) (ministère du travail et administration de l'emploi et de la formation des États-Unis), par le biais d'une subvention accordée à la Commission pour la sécurité de l'emploi en Caroline du Nord. O*NET contient des informations détaillées concernant le monde du travail, destinées aux demandeurs d'emploi, aux professionnels du développement de la main-d'œuvre et des ressources humaines, aux étudiants, aux chercheurs, etc.

CareerOneStop (États-Unis) est un outil parrainé par le ministère du travail des États-Unis. Il fournit des services complets d'orientation professionnelle. Il offre par ailleurs des modèles de compétences normalisés pour des secteurs définis (voir www.careeronestop.com/competencymodel) et des outils permettant de développer et d'adapter les modèles de compétences à n'importe quel secteur. En outre, il propose des outils qui permettent d'élaborer un plan de carrière sur la base de compétences existantes ou requises. Les modèles de compétences sont interconnectés avec la base de données O*NET.

Nous recommandons ces deux systèmes en tant que référence pour les futures initiatives de l'UE et/ou d'autres acteurs aux niveaux national, régional et sectoriel, dans le domaine des **systèmes visant à soutenir le processus de développement et de transférabilité des compétences.** Pour consulter des exemples de systèmes d'orientation professionnelle et de placement utilisés dans les pays de l'UE, veuillez vous reporter à l'annexe 9.3.

Encadré 4.5 — Demande actuelle et future en matière d'identification des compétences, bonnes pratiques (questions nos 1 et 2)

Au sein de l'UE, de nombreux exemples de bonnes pratiques peuvent être soulignés en matière d'informations concernant le marché du travail, notamment en ce qui concerne l'identification de la demande de compétences aux niveaux national, régional et local. Deux de ces exemples ont été identifiés en **Autriche. «Le service de baromètre des qualifications du marché du travail autrichien — AMS» (voir n° 2)** est un système d'information en ligne qui permet d'évaluer les tendances en matière de qualification en Autriche. Le système fournit notamment des informations concernant 230 qualifications et 560 professions. Les tendances se rapportant à l'ensemble des professions sont présentées aux côtés de données relatives aux postes vacants. Il s'agit d'un outil réputé auprès des parties prenantes du marché du travail et de la communauté scientifique d'Autriche et d'Europe. Sa simplicité d'utilisation contribue à l'intérêt qu'il suscite. L'un des principaux objectifs dans ce domaine consiste à consacrer davantage de temps à la classification du travail (compétences, professions) afin de décrire l'offre et la demande du marché d'une manière plus simple, plus efficace et plus normalisée. **«Le dispositif de suivi des qualifications et de l'emploi viennois» (voir n° 1)** est un exemple de système local (métropolitain) d'informations sur le marché du travail. Il repose sur des enquêtes réalisées régulièrement auprès des responsables des ressources humaines de Vienne concernant les différents besoins liés au marché du travail. Les questions de l'enquête du dispositif de suivi ont été utilisées dans le cadre d'autres projets d'enquête européens.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de bonnes pratiques, consulter l'annexe 2.

La liste d'outils, de méthodes et d'instruments utilisés par le secteur public dans le domaine de la transférabilité des compétences et du développement de compétences transversales peut être complétée par d'autres outils identifiés à travers l'enquête européenne correspondante. Voir l'encadré 4.6.

Encadré 4.6 — Enquête européenne sur les outils de développement des compétences transférables et de promotion de la mobilité professionnelle (questions nos 16, 17 et 21)

L'apprentissage en cours d'emploi, étayé par l'éducation, la formation et d'autres outils (similaires à ceux utilisés par les entreprises; voir encadré 4.1) est l'outil de développement de compétences le plus fréquemment cité par les répondants du **secteur public.** Il existe des différences entre les outils utilisés par les répondants du secteur des entreprises pour la reconnaissance et l'évaluation des compétences et ceux utilisés par le secteur public. De plus, les répondants du secteur public ont souligné l'importance des systèmes formels tels que les diplômes et les certificats, par exemple, le certificat EVC, CQP — certificat de qualification professionnelle, les diplômes de VAE français.

Les répondants du Royaume-Uni citent un exemple spécifique de soutien apporté par le secteur public au développement de compétences transférables — The National Health Service (NHS) Skills Escalator (ascenseur pour les compétences du service de santé national). Les salariés ont l'opportunité d'évoluer au sein de différents postes et de s'engager dans des programmes d'éducation et de formation afin de progresser au sein de l'entreprise. Selon le site internet du NHS, «l'ascenseur pour les compétences est une structure à travers laquelle le NHS permet à l'ensemble des travailleurs, quel que soit leur niveau de qualification, d'acquérir de nouvelles compétences et de s'investir dans leur développement professionnel. À travers une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, les salariés sont encouragés à renouveler et à étendre en permanence leurs compétences et connaissances, en vue de bénéficier d'un plus grand contrôle sur leur carrière».

Les représentants des **institutions publiques** considèrent que l'éducation et la formation sont importantes pour la mobilité des travailleurs, dans la mesure où il s'agit d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Il doit être exécuté d'une manière systématique, tandis que les personnes concernées doivent être encouragées dans ce sens (par exemple, motivation à l'aide d'exemples, présentation d'opportunités). L'importance de l'éducation doit être soulignée dans les écoles. Les offres éducatives doivent répondre avec flexibilité aux besoins des individus et aux demandes du marché (c'est-à-dire les besoins des employeurs) et y être adaptées. L'importance des compétences transférables **(compétences non techniques ou compétences vertes)** est soulignée. Par ailleurs, **la validation de l'expérience et des compétences antérieures** figure parmi les outils qui s'avèrent efficaces pour promouvoir la mobilité sur le marché du travail.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

Encadré 4.7 — Bonnes pratiques en matière de développement de compétences transférables dans le secteur public (questions nos 16 et 17)

L'enquête européenne a souligné deux exemples de programmes de développement de compétences transférables utilisés par le secteur public. Tous deux proviennent d'**Italie. «Le système d'évaluation et le développement des ressources humaines utilisé au sein de l'INAIL»** (institut national d'assurance contre les accidents du travail) **(voir n° 17)** est l'une des interventions les plus marquantes de l'administration publique italienne dans le domaine des ressources humaines. Un nouveau système d'évaluation basé sur les compétences a été introduit en 2003. Le projet a été sélectionné comme étant l'une des meilleures pratiques internationales lors de la 41e réunion des directeurs généraux européens responsables de la fonction publique.

Le deuxième exemple concerne le développement des compétences de plus de 50 salariés dans le cadre du **«programme de formation professionnelle des postes italiennes» (voir n° 16).** Outre les connaissances et les compétences associées à la profession et à la qualité du service, les salariés sont encouragés à apprendre et à mettre en application de nouvelles compétences se rapportant à leur propre identité et à leur développement personnel. Le programme a été conçu en collaboration avec les syndicats de salariés de l'Observatoire sur la responsabilité sociétale des entreprises et a remporté le prix Éthique en entreprise en 2008.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de bonnes pratiques, consulter l'annexe 2.

Encadré 4.8 — Bonnes pratiques en matière de soutien apporté par le secteur public à la mobilité professionnelle (questions nos 3 et 31)

Le programme **«Cellule de reconversion — région Wallonne»** a été introduit en **Belgique** en 2004 **(voir n° 3).** Il vise à aider les travailleurs à trouver un nouvel emploi après des licenciements collectifs. L'évaluation socioprofessionnelle des compétences et leur mise à jour, ou l'acquisition de nouvelles compétences, soutiennent les individus dans leurs efforts de recherche d'emploi.

Une autre bonne pratique a été présentée par les services d'emploi publics en **Suisse** – Le **«Bureau de l'économie et du travail, canton de Zurich» (voir n° 31).** Sur la base d'une étude des instruments couramment employés pour évaluer les compétences non techniques, techniques génériques et techniques spécifiques, un outil a été élaboré pour soutenir une stratégie d'intégration destinée aux conseillers intervenant au sein des services d'emploi publics. Des fiches d'information (catalogues de critères) ont été produites. Elles couvrent tous les types de compétences et de données structurelles concernant les clients, à différents niveaux de complexité. Ces fiches d'information (similaires à des cartes heuristiques) peuvent être intégrées à des processus de conseil et de développement destinés à la plupart des demandeurs d'emploi. L'un des principaux facteurs de la réussite de cet outil est sa nature flexible qui permet de l'utiliser, de le comprendre et de le personnaliser aisément.

NB: Pour obtenir des informations détaillées sur les exemples de bonnes pratiques, consulter l'annexe 2.

La création d'un environnement propice au développement de compétences transférables constitue la tâche la plus importante pour le secteur public, comme expliqué ci-dessus. L'élaboration d'instruments visant à encourager des groupes spécifiques du marché du travail à s'engager dans le développement de compétences transférables constitue un aspect tout aussi important. Les outils actuellement utilisés à ces fins par le secteur public sont décrits dans l'encadré 4.9.

Encadré 4.9 — Enquête européenne sur les instruments visant à motiver les groupes cibles à s'engager dans le développement de compétences transférables (questions nos 29, 30, 31 et 32)

La sensibilisation des individus quant à l'importance des compétences transférables pour leur employabilité et leur mobilité professionnelle relève de la responsabilité des centres d'emploi et des agences de placement, ainsi que des établissements scolaires et du système universitaire. Ces organisations utilisent différents canaux: des services d'orientation professionnelle et de conseil personnalisés, des séminaires d'information et des ateliers, des clubs de recherche d'emploi, des événements promotionnels, tels que des «salons de l'emploi» ou des «salons de la formation», ou des sites internet et des outils en ligne. Les agences de placement disposent de plusieurs publications officielles, brochures et affiches qui soulignent la nécessité de disposer de nouvelles compétences adaptées aux futurs lieux de travail. Ces publications soutiennent les services d'orientation professionnelle et de conseils. D'une manière générale, leur principal objectif consiste à encourager les individus à développer leurs compétences transférables. Les outils utilisés à ces fins peuvent différer en fonction des caractéristiques spécifiques de différents groupes.

Demandeurs d'emploi: la plupart des **autorités publiques** confient aux services de l'emploi la responsabilité **d'effectuer des évaluations de compétences pour identifier des profils individuels de demandeurs d'emploi** et les aider à se réintégrer sur le marché du travail. Le processus qu'ils utilisent pour motiver leurs clients consiste notamment à expliquer les perspectives d'un point de vue matériel (**la perte de revenu** constitue un solide élément de motivation) et immatériel **(reconnaissance sociale et prestige)**, ainsi que les conséquences négatives du chômage de longue durée. L'une des autres méthodes employées pour encourager les individus à développer leurs compétences transférables consiste à expliquer leur rôle, tel qu'il est perçu par les employeurs, leur importance en termes de travail en équipe et de construction d'une carrière professionnelle. Ce processus s'effectue au travers des activités des centres d'orientation professionnelle, d'ateliers, de clubs de recherche d'emploi, ainsi que par le biais de prestataires externes proposant diverses mesures actives dans le domaine du travail, telle que la Fondation du travail pour les travailleurs licenciés en Slovénie.

Demandeurs d'un premier emploi: la majorité des répondants du **secteur public** utilisent des moyens similaires pour sensibiliser les demandeurs d'emploi et les travailleurs qui souhaitent modifier leur statut professionnel. S'agissant des personnes à la recherche d'un premier emploi, certains utilisent une subvention salariale qui prévoit une condition subordonnée à une formation en cours d'emploi. Les demandeurs d'emploi peuvent également participer à des activités de sensibilisation personnalisées avant d'entrer sur le marché du travail. Les étudiants se rendent dans des clubs de recherche d'emploi, ou des centres similaires, où ils sont informés des caractéristiques du marché du travail et des compétences requises. En Pologne, par exemple, des ateliers de huit jours sont organisés et proposent 7 à 8 heures de cours par jour. Ils sont administrés par des conseillers professionnels (psychologues, éducateurs, sociologues) qui possèdent au minimum dix années d'expérience dans le domaine concerné. Parallèlement, de nombreux répondants estiment que la plupart des jeunes demandeurs d'emploi connaissent l'importance de l'éducation et des compétences. Les jeunes qui possèdent une solide formation universitaire disposent d'une base de compétences transférables satisfaisante.

Employeurs: les représentants du secteur public mettent en œuvre différents programmes qui offrent aux employeurs **un soutien financier** pour la formation de leurs salariés. Des subventions pour la formation professionnelle, pour les essais en cours d'emploi et/ou des avantages fiscaux subordonnés au développement des compétences de leurs salariés encouragent les employeurs à promouvoir le développement de compétences transférables auprès de leur personnel. En Slovénie, par exemple, les services de l'emploi ont mis en œuvre une mesure spécifique pour les entreprises les plus affectées par la crise économique mondiale (loi sur le remboursement partiel des compensations salariales), subordonnée à l'inscription des salariés à des programmes de formation ou d'éducation. S'agissant de la sensibilisation des entreprises, les répondants du secteur public estiment qu'il est essentiel de les motiver en **démontrant les augmentations de profits** dont elles pourraient bénéficier en développant les compétences transférables. À travers la **législation du travail,** les gouvernements peuvent définir les conditions régissant les possibilités de formation en compétences transférables qu'offrent les entreprises aux salariés.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

Les systèmes de validation et les systèmes formels jouent un rôle important en termes de promotion de la mobilité professionnelle, comme le suggèrent les résultats de l'encadré 4.5. Par conséquent, l'aspect relatif aux **activités** du secteur public en matière de **transférabilité des compétences au sein des systèmes de VAE** a été examiné plus en détail. Les informations fournies à ce sujet par les répondants du secteur public sont résumées dans l'encadré 4.10.

Encadré 4.10 — Enquête européenne sur les activités du secteur public dans le domaine de la transférabilité des compétences obtenues à travers la validation des acquis de l'expérience (questions n°s 22, 23, 24 et 28)

Les répondants du **secteur public** confirment que les systèmes de validation/reconnaissance des compétences reposent généralement sur des normes professionnelles, des normes de qualification et/ou des normes d'évaluation. Le plus souvent, les **systèmes de validation/reconnaissance ont une portée nationale,** mais certains pays disposent de systèmes régionaux. Il arrive assez fréquemment que le système de validation/reconnaissance soit contrôlé et **organisé par l'État** (le gouvernement), mais **administré par le biais de sociétés privées.** Les systèmes sont généralement considérés comme étant officialisés. Seule une faible proportion des répondants indiquent que leurs systèmes nationaux sont non officialisés. Certains systèmes sont en phase de démarrage. Par ailleurs, dans certains pays, il n'existe aucun système de ce type.

Les services de validation sont fréquemment fournis par:
- des instituts de certification/validation spécialisés,
- des écoles, des universités et des centres de formation,
- des employeurs et des sociétés privées,
- des agences de services d'emploi.

Parmi les secteurs/professions au sein desquels les pratiques de validation sont usuelles, les répondants citent la construction, l'industrie des métaux, les services de sécurité, les soins de santé, les services sociaux et d'autres services.

S'agissant de l'évaluation et de la documentation des compétences transférables, le **secteur public** estime, d'une manière générale, que plusieurs compétences peuvent être évaluées. De nombreuses compétences sont citées, notamment les **compétences en langues étrangères et en TIC.** Les compétences suivantes sont également mentionnées: compétences personnelles, compétences techniques professionnelles, compétences en production de métaux, compétences en services sociaux, compétences d'opérateur de machines commandées par ordinateur, compétences en soins de santé, compétences non techniques, capacité à travailler en équipe, autonomie, créativité, connaissances en mathématiques, capacités de communication, capacités d'analyse, de planification, de gestion et capacités à occuper des fonctions de direction. Selon certains répondants, il est même possible d'évaluer et de documenter toutes les compétences.

S'agissant des méthodes utilisées par les systèmes de VAE, la plus fréquente semble être celle de la **performance pratique.** D'après les répondants, les autres méthodes usuelles incluent notamment:
- les tests écrits,
- l'observation sur le lieu de travail,
- les entretiens,
- l'analyse des documents de formation,
- la simulation pratique,
- les examens pratiques,
- les présentations,
- les conseils.

D'une manière générale, les répondants estiment que le choix de la méthode d'évaluation dépend de la compétence à évaluer et de l'examinateur. Par ailleurs, il est largement admis que les méthodes doivent être combinées pour fournir les meilleurs résultats possibles.

La plupart des répondants du **secteur public** déclarent que **la validation des acquis de l'expérience et de l'apprentissage va prendre de plus en plus d'importance au cours du temps.** Dans la plupart des cas, ils estiment que l'importance du processus de validation va **se développer en raison d'un plus grand besoin de flexibilité sur le marché du travail et du nombre croissant de «secondes carrières».** Toutefois, certains déclarent que la validation ne sera utile que dans certains domaines limités (par exemple, dans le cadre de la réduction des dépenses en formation, de la formation aux spécificités de l'entreprise, pour les compétences pratiques, dans des secteurs en déclin) ou pour des périodes limitées (durant un processus de restructuration, pour les emplois temporaires, etc.).

Une attention relativement soutenue est accordée au problème relatif au processus d'intégration européenne du domaine de l'éducation, par exemple, le cadre de qualifications européen. Tous les nouveaux certificats de qualification, diplômes et documents «Europass» émis par les autorités compétentes font clairement référence, par le biais des systèmes de qualification nationaux, au niveau correspondant du CQE.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

4.3. Secteur de l'éducation

Les établissements d'enseignement utilisent les méthodes suivantes pour promouvoir la mobilité de la main-d'œuvre par le biais des compétences transférables:

- la connaissance de soi,
- les conseils d'orientation professionnelle,
- les centres d'évaluation et de développement,
- l'accompagnement personnalisé,
- le mentorat,
- les applications de TIC,
- les activités extrascolaires.

La connaissance de soi. Les individus peuvent élaborer leur profil, avant de le comparer aux demandes actuelles du marché du travail. Les lacunes en matière de compétences sont comblées au moyen de formations ciblées. Au terme de ce processus, les acquis de l'apprentissage sont enregistrés et comparés à des objectifs en fonction des profils. De nombreuses méthodes de test validées, dans une mesure plus ou moins grande, ont été utilisées pour évaluer la personnalité et le talent des individus afin de promouvoir la connaissance de soi; par exemple le MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), le Strengthsfinder (Gallup institute), etc.

Les conseils d'orientation professionnelle. La prise de décision en matière de carrière est un processus qui requiert du temps, des capacités d'auto-analyse et une planification. Dans de nombreux cas, il est supposé que les décisions relatives à la carrière ou au parcours de formation peuvent être prises rapidement, sur la base d'un test. Au lieu de cela, les étudiants doivent développer leur capacité à prendre de bonnes décisions, parvenir à mieux se connaître et approfondir leurs connaissances en ce qui concerne les opportunités et les demandes du monde du travail. Les étudiants qui développent de telles compétences en planification de carrière sont plus aptes à prendre des décisions informées concernant leurs parcours de formation et leurs possibilités de carrière (NDSU, internet).

Le centre d'évaluation et de développement repose sur diverses techniques de test conçues pour permettre aux candidats de faire preuve, dans des conditions normalisées, des compétences et des capacités requises pour réussir dans le cadre d'une profession donnée. Les procédures du centre d'évaluation sont constituées de différents exercices, par exemple des exercices oraux, des simulations de conseils, des exercices d'analyse de problèmes, des simulations d'entretiens, des jeux de rôles, des exercices de rédaction/d'analyse de rapports et des exercices de groupes autonomes. Les centres d'évaluation permettent aux candidats de présenter un plus grand nombre de compétences, à travers des situations se rapportant à l'emploi concerné. Les centres d'évaluation sont principalement utilisés pour sélectionner les bons candidats pour les bons postes. Le centre de développement est utilisé pour porter les compétences identifiées (non techniques et/ou techniques) au niveau de performance requis au moyen de formations ciblées (Guide RH, internet).

L'accompagnement personnalisé correspond aux activités mises en œuvre par un accompagnateur pour développer les compétences des personnes accompagnées. Les méthodologies d'accompagnement ne sont ni directives, ni facilitatrices. Elles consistent plutôt à accompagner les clients dans le cadre d'un dialogue qui permet de faire ressortir des tendances émergentes et des solutions. L'accompagnement personnalisé est une méthode qui se situe entre le mentorat et la formation d'une part, et la psychothérapie et le conseil d'autre part (Mukherjee, 2010).

Le mentorat fait appel à la communication et se fonde sur les relations. Il peut prendre diverses formes au sein d'une entreprise. Parmi les nombreuses définitions proposées figure notamment la suivante: «Le mentorat est un processus de transmission informelle de connaissance, de capital social et de soutien psychosocial reçu par le bénéficiaire en matière de travail, de carrière ou de développement professionnel. Le mentorat implique une communication informelle, habituellement réalisée en face à face durant des périodes prolongées, entre une personne censée posséder une plus grande sagesse, expérience ou connaissance (le mentor) et une personne qui est perçue comme en possédant moins» (Mukherjee, 2010).

Les applications de TIC. L'utilisation d'applications de TIC comme Moodle, Connect-pro, les téléphones portables et les médias sociaux pour l'apprentissage tout au long de la vie est de plus en plus fréquente. Les étudiants disposent d'un accès permanent aux matériels éducatifs et peuvent étudier en fonction de leur emploi du temps. Ces applications permettent non seulement de développer des compétences en TIC transférables, mais elles aident également à acquérir de nombreuses compétences non techniques transférables comme l'autonomie, l'organisation et la planification du travail et la capacité d'apprentissage.

Les activités extrascolaires, telles que le volontariat (pour des œuvres de bienfaisance). Le fait de travailler dans un tel environnement et les réflexions que cela induit sont importants puisqu'ils aident les étudiants à trouver un sens aux compétences qu'ils ont acquises et à confirmer leur utilité au sein d'un contexte professionnel. Cette démarche peut augmenter les capacités d'adaptation d'un individu à différentes situations professionnelles. La compétence associée à cette faculté se nomme la «capacité d'adaptation professionnelle» et correspond à l'aptitude à réfléchir à des expériences et à en tirer des enseignements susceptibles d'être utilisés dans d'autres contextes.

La liste d'outils, de méthodes et d'instruments utilisés par le secteur de l'éducation dans le domaine de la transférabilité des compétences et du développement de compétences transversales peut être complétée par d'autres outils identifiés par le biais de l'enquête européenne correspondante. Voir encadré 4.11.

Encadré 4.11 — Enquête européenne sur les outils de développement des compétences transférables et de promotion de la mobilité professionnelle (questions n°s 16 et 17)

Les formateurs considèrent l'apprentissage en cours d'emploi comme une méthode essentielle pour le développement des compétences. Elle peut être étayée par d'autres outils pertinents tels que des ateliers, des séminaires, des conférences, l'accompagnement personnalisé, l'apprentissage à distance, l'apprentissage mixte, l'apprentissage en ligne, les conseils, l'observation et l'évaluation du travail par des experts ou des pairs, le partage d'expériences, de compétences et de connaissances, des formations sanctionnées par un certificat, des discussions avec les membres de l'équipe, etc. Des analyses de compétences, des tests/évaluations RDA (pour identifier les forces et faiblesses), des examens d'entrée ou des évaluations périodiques des salariés sont utilisés par les formateurs pour reconnaître et évaluer les compétences.

Les représentants d'**établissements d'enseignement** considèrent que le fait d'adapter les activités scolaires aux besoins des étudiants et à la demande du marché du travail est extrêmement important lorsqu'il s'agit de développer des compétences en vue de promouvoir la mobilité professionnelle. Outre les compétences pratiques, des compétences et des connaissances particulières pouvant être appliquées plus largement à un plus grand nombre d'emplois doivent être simultanément développées. Le développement de compétences doit s'effectuer à travers un processus d'apprentissage tout au long de la vie, pour lequel il convient de motiver les individus et dont les résultats doivent être officiellement reconnus. Une recommandation intéressante et spécifique selon laquelle il faut améliorer la diffusion des bonnes pratiques dans le domaine de l'acquisition de compétences transférables a été formulée. Certains instruments spécifiques visant à promouvoir le développement de compétences ont été mentionnés, par exemple **l'accompagnement personnalisé, le jumelage, les systèmes de médiateurs,** les initiatives de formation avancée ciblée, et la collaboration avec des **mentors** au sein des entreprises.

NB: Pour obtenir des détails concernant les résultats et la méthode de l'enquête européenne, consulter l'annexe 1.

4.4. Conseils sectoriels

Les conseils sectoriels sont des associations regroupant diverses parties prenantes d'un secteur économique spécifique. Habituellement, les conseils sectoriels rassemblent des représentants de syndicats patronaux, d'organisations professionnelles, de syndicats de salariés, d'organisations éducatives et d'autres experts en ressources humaines du secteur concerné. Ces conseils concentrent notamment leurs activités sur la présentation et la promotion des besoins du secteur en ressources humaines auprès de l'administration publique et des institutions du système scolaire. La représentation de leur secteur dans le domaine du développement des ressources humaines constitue l'un de leurs principaux objectifs.

Les conseils sectoriels ont les principales missions suivantes:

- s'informer de l'évolution probable des tendances en matière d'emploi et de besoins en compétences, en vue de contribuer à l'élaboration de la politique au sein du secteur;
- fournir des analyses portant sur l'évolution du marché du travail pour le secteur;
- réduire les déficits et les pénuries de compétences;
- améliorer la productivité;
- favoriser l'acquisition de compétences par la main-d'œuvre de leur secteur;
- améliorer l'offre éducative.

Les conseils transversaux sont similaires aux conseils sectoriels, mais ils couvrent les tendances et les évolutions de deux ou plusieurs secteurs du marché du travail. Selon «L'étude de faisabilité sur les conseils sectoriels sur l'emploi et les com-

pétences» (Peters e.a., 2010), il existe des conseils sectoriels dans 13 États membres et des conseils transversaux dans 17 États membres.

Le rôle des conseils sectoriels et la transférabilité des compétences sont étroitement liés. En cherchant à garantir que les employeurs d'un secteur donné disposent d'une main-d'œuvre suffisamment qualifiée et compétente pour couvrir leurs besoins, et à équilibrer l'offre et la demande du marché du travail pour le secteur, ils identifient et analysent les déficits et les pénuries de compétences au sein de ce secteur. Par conséquent, ils sont en mesure de prévoir les futures tendances en matière d'offre et de demande de professions et d'estimer la prochaine évolution des compétences dans leur secteur. À l'aide d'une base de données étendue, ils peuvent également anticiper les nouvelles tendances du secteur et les besoins en compétences dans un avenir proche. Certains conseils sectoriels ont recours aux services d'experts sélectionnés pour constituer leurs propres organismes dédiés à la description des postes et des professions et à l'élaboration des documents de qualification ou d'éducation et de formation, pour les besoins respectifs du secteur, sur la base des compétences et des capacités.

Cette solide connaissance des compétences et de leur utilisation leur permet également d'être très efficaces en matière d'identification et de promotion de la transférabilité des compétences dans le secteur. Lors de l'adoption du concept de transférabilité des compétences, il serait naturel pour les conseils sectoriels de le mettre en œuvre au sein de documents appropriés et d'en souligner l'importance pour la mobilité professionnelle au sein du secteur.

Pour l'avenir, une initiative soutenue par la Commission européenne ([5]) visant à établir des conseils sectoriels européens sur l'emploi et les compétences a été lancée et impliquera diverses parties prenantes. Les conseils sectoriels européens devraient avoir pour principales missions:

- la fourniture d'un soutien essentiel dans le cadre du processus de gestion des évolutions du secteur;
- l'anticipation des futures évolutions en termes d'emplois et de besoins en compétences;
- l'ajustement des compétences à l'offre et à la demande;
- la coopération avec les conseils sectoriels nationaux existants ou le soutien à la création de nouveaux conseils sectoriels nationaux;
- la coopération avec des associations et organisations professionnelles qui proposent des programmes d'éducation et de formation professionnelle.

Les conseils sectoriels, et, en particulier, les conseils transversaux, disposent de différents instruments/possibilités permettant de couvrir les besoins du secteur en termes de compétences et d'emploi, notamment:

- le transfert d'une main-d'œuvre compétente d'un secteur à l'autre. Ce transfert peut s'effectuer sous condition d'une étroite coopération entre les différents conseils sectoriels, ou simplement à travers l'élaboration de sources d'informations efficaces et la mise en œuvre de mesures pratiques et ciblées par le biais des conseils transversaux (qui peuvent organiser l'échange direct de compétences/main-d'œuvre dans leur sphère d'activité);
- influencer l'offre éducative (systèmes formels, professionnels ou d'apprentissage tout au long de la vie). Leur coopération avec les établissements d'enseignement et les associations professionnelles permet aux conseils d'influencer l'évolution des programmes d'éducation formelle, d'éducation et de formation professionnelle et d'apprentissage tout au long de la vie, tous bénéfiques pour les employeurs et les salariés du secteur.

4.5. Conclusions et recommandations

Les employeurs sont pratiquement exclusivement intéressés par la **mobilité interne** des salariés, favorisée par le développement de compétences transférables. De nombreuses grandes et moyennes entreprises possèdent des systèmes de **ressources humaines sophistiqués et bien conçus, basés sur les compétences et le talent,** tandis que les **petites et microentreprises** développent généralement les compétences de leurs salariés dans le cadre de leurs processus habituels, c'est-à-dire à travers **l'apprentissage en cours d'emploi.** Cependant, il est possible de mentionner certaines méthodes relativement spécifiques qui sont utilisées pour la reconnaissance, le développement et l'évaluation des compétences par les employeurs: les évaluations périodiques des salariés, le feed-back, les évaluations à 360°, les tableaux de bord de performance, les évaluations de la performance basées sur les compétences ou les entrevues comportementales, le cercle de contrôle de la qualité, les analyses comparatives ou les évaluations des capacités, les centres d'évaluation et de développement.

([5]) Projet d'avis révisé de la Commission consultative des mutations industrielles (CCMI) sur l'adéquation des compétences aux besoins de l'industrie et des services en cours de transformation — Contribution d'une éventuelle mise en place au niveau européen de conseils sectoriels emplois-compétences.

Recommandation

- *L'application d'une approche basée sur les compétences au sein des processus de gestion des ressources humaines des entreprises est recommandée. Un* ***modèle de compétences général pour l'entreprise*** *(une description des compétences, habituellement transversales, utilisées au sein de l'organisation, que devrait posséder chaque salarié) et des* ***modèles de compétences pour les professions*** *(une description basée sur les exigences applicables à toutes les professions clés de l'entreprise, ou à la majorité d'entre elles) peuvent servir de* ***base pour tous les processus de ressources humaines*** *tels que le recrutement, le développement personnel, la formation, l'évaluation de la performance et l'accompagnement personnalisé. Le coût de l'élaboration de modèles de compétences pour les employeurs peut être considérablement réduit à travers l'utilisation d'un* ***système en ligne, financé par les pouvoirs publics, offrant des modèles de compétences génériques pour les secteurs et les professions et*** *pouvant être* ***facilement personnalisé*** *par les utilisateurs. Des informations plus détaillées sont présentées au chapitre 5.*

Les entreprises, en particulier les plus grandes, utilisent également des outils spécifiques pour **anticiper leurs besoins en compétences.** Elles utilisent différents types d'analyses, par exemple des analyses FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces), des analyses des besoins de l'entreprise, des analyses de la demande du marché et des besoins des clients (enquêtes sur les besoins du marché), des analyses de scénarios, des analyses globales, des analyses techniques des futurs projets ou des prévisions des tendances et un suivi de l'évolution de l'industrie. **La période prise en compte pour les prévisions diffère en fonction de la taille de l'entreprise, de la stabilité de sa position sur le marché, des tendances et des dynamiques du marché concerné, des évolutions technologiques,** etc. Généralement, les grandes entreprises sont plus aptes à prévoir leurs besoins en compétences à plus long terme (cinq années ou plus), tandis que les horizons des petites entreprises sont bien plus restreints (quelques mois, ou une à deux années). **L'anticipation des futurs besoins en compétences** est favorisée et parfois organisée par les organisations du secteur public. Elles utilisent principalement **des analyses du marché du travail et des études prévisionnelles à moyen ou à long terme,** telles que des prévisions des tendances en matière de professions ou de compétences, des observatoires du marché du travail et des analyses des nouvelles tendances technologiques.

Le secteur public garantit également la mutation des systèmes éducatifs traditionnels basés sur la connaissance en systèmes basés sur les compétences, déjà lancés dans de nombreux pays, ainsi que **l'application de normes professionnelles et de qualifications nationales.** Ces systèmes offrent un cadre de base pour soutenir la transférabilité des compétences et la mobilité professionnelle des individus. Une description normalisée des professions et des qualifications associées favorise un ajustement basé sur les compétences entre les demandeurs d'emploi et les postes vacants, permet le développement de profils professionnels transparents et comparables, soutient les individus dans l'identification des formations adaptées et favorise le développement de résultats d'apprentissage transparents et comparables. L'étape suivante, facilitée par les systèmes décrits ci-dessus, consiste à développer des **systèmes de validation/reconnaissance des compétences acquises précédemment,** nécessaires pour continuer à soutenir la mobilité professionnelle. Le plus souvent, les systèmes de validation/reconnaissance ont une **portée nationale, mais certains pays disposent de systèmes régionaux. Il est assez courant que le système de validation/reconnaissance soit contrôlé et organisé par l'État** (le gouvernement) mais **administré par le biais de sociétés privées.** La nécessité de ces systèmes est encore soulignée par l'**importance des diplômes et des certificats formels,** qui font office d'indicateurs pour les employeurs.

Les services d'emploi publics utilisent plusieurs outils pour promouvoir l'employabilité et la mobilité professionnelle des demandeurs d'emploi, toutes deux directement associées à la transférabilité des compétences. **L'acquisition de compétences en recherche d'emploi** et **les conseils d'orientation personnalisés** (y compris les plans de carrière) font partie des outils les plus importants.

Recommandation

- ***Il conviendrait de mettre en œuvre des systèmes de certification des compétences non techniques,*** *puisque leur évaluation est relativement difficile, chronophage et coûteuse. Ces systèmes pourraient aider les demandeurs d'emploi à se présenter, tout en permettant aux employeurs de disposer d'informations plus précises concernant les candidats et les nouveaux salariés. Cette recommandation est associée à la proposition de modèle de compétences transversales décrite au chapitre 5.*

- ***Des audits de talent/de compétences/de capacités*** *et, par la suite, des plans de développement* ***de compétences/de carrière devraient être introduits en tant que mesures de soutien standard*** *pour les demandeurs d'emploi. Cette recommandation est associée aux outils et méthodes décrits au chapitre 5.*

Le secteur de l'éducation et les conseillers en ressources humaines élaborent et appliquent les méthodes et outils suivants dans le domaine de la transférabilité des compétences: développement de la connaissance de soi, conseils d'orientation professionnelle, centres d'évaluation et de développement, accompagnement personnalisé, mentorat, applications de TIC et activités extrascolaires. L'apprentissage en cours d'emploi est une méthode essentielle de développement des compétences qui peut être étayée par d'autres outils pertinents tels que des ateliers, des séminaires, des conférences, l'accompagnement personnalisé, l'apprentissage à distance, l'apprentissage mixte, l'apprentissage en ligne, les conseils, les observations et les évaluations réalisées par des experts ou des pairs, le partage d'expériences, de compétences et de connaissances, les formations certifiées, les discussions entre membres de l'équipe, etc. Outre les nombreux exemples de bonnes pratiques au niveau de base, **il existe de profondes lacunes et de fortes demandes en matière de changement des approches et des méthodes de mise en œuvre** en ce qui concerne le développement de compétences techniques spécifiques et de compétences non techniques transversales**, notamment dans le cadre de la formation initiale.**

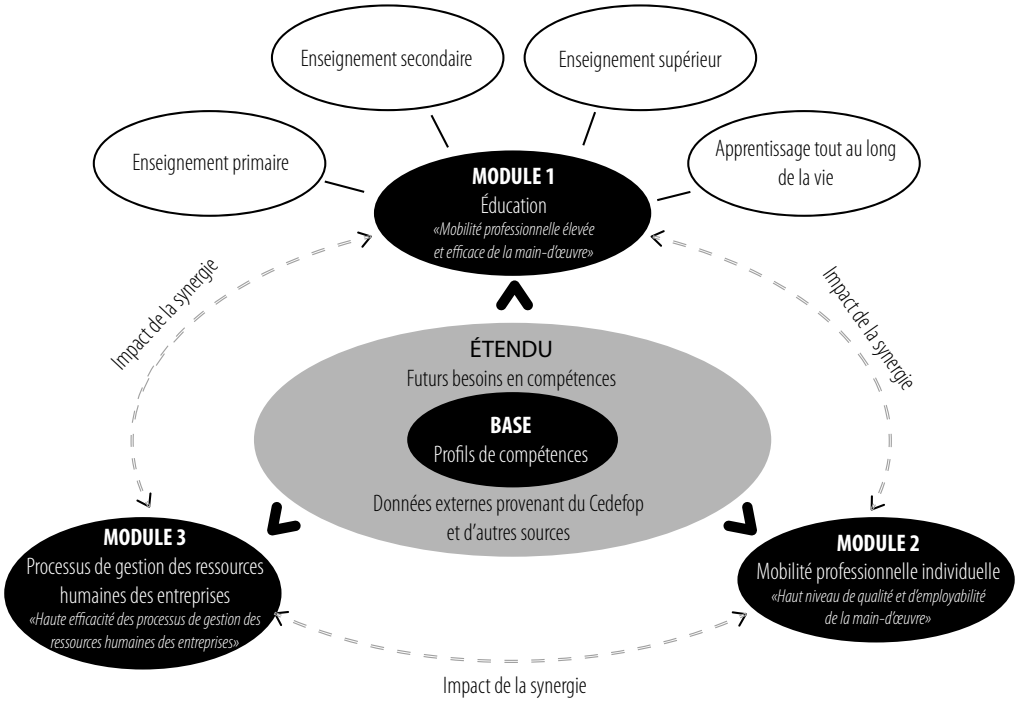
Les recommandations concernant les acteurs (voir chapitre 3.8) et les outils (voir chapitre 4.5) pertinents pour le développement de compétences transférables ne pouvant être dissociées en raison de leur étroite relation, voir également les recommandations du chapitre 3.8.

Les recommandations sont spécifiées plus en détail au chapitre 5 du présent rapport.

5. Recommandations relatives aux outils et méthodes associés à la transférabilité des compétences

Les recommandations formulées dans les chapitres précédents sont étroitement liées aux conclusions correspondantes. Toutefois, elles constituent également un point de départ pour le développement de nouveaux outils systématiques visant à promouvoir la mobilité professionnelle à travers la transférabilité des compétences, tel qu'il est proposé dans ce chapitre. Le système recommandé, constitué de différents outils, s'appuie sur des résultats essentiels de l'étude. Il a été conçu sous la forme d'un système modulaire afin de prendre en compte les différents problèmes d'ordre financier ou institutionnel toujours associés à la mise en œuvre de solutions systématiques, ainsi que les éventuelles réticences face à la modification des systèmes ou comportements existants. La structure modulaire du système permet de mettre en œuvre différents modules, ou outils individuels, de façon autonome, bien que la synergie entre les différents modules favorise considérablement l'impact du système sur la mobilité professionnelle. La structure du système d'outils modulaire proposé est représentée dans le schéma 5.1.

Schéma 5.1 — Système d'outils modulaire de support au développement et à la transférabilité des compétences



Le système d'outils visant à promouvoir la mobilité professionnelle à travers la transférabilité des compétences est constitué de deux principaux modules (un module de base et un module étendu) et de trois modules pour l'utilisateur. Les paragraphes ci-dessous sont dédiés à la description détaillée de chaque module, de leur fonctionnement et des impacts d'une synergie en cas de coexistence et d'interaction entre tous les modules.

MODULE DE BASE: profils de compétences

Le cœur du système est constitué de descriptions de profils de compétences qui fournissent des données aux autres modules et en permettent le fonctionnement. Les profils de compétences, qui devraient être composés de compétences transversales et de compétences techniques spécifiques à l'emploi (conformément à la conception «en T» des profils de compétences), peuvent être spécifiés par des conseils de compétences sectoriels, sur la base d'une intersection des systèmes professionnels nationaux qui définissent les compétences requises, ou par le biais de toute autre approche alternative. Pour parvenir à une description commune des profils de compétences, il est également nécessaire d'élaborer une taxonomie commune des compétences (les résultats des profils de compétences transférables et/ou de l'initiative ESCO peuvent être utilisés). Les descriptions des compétences requises pour garantir la performance professionnelle au sein

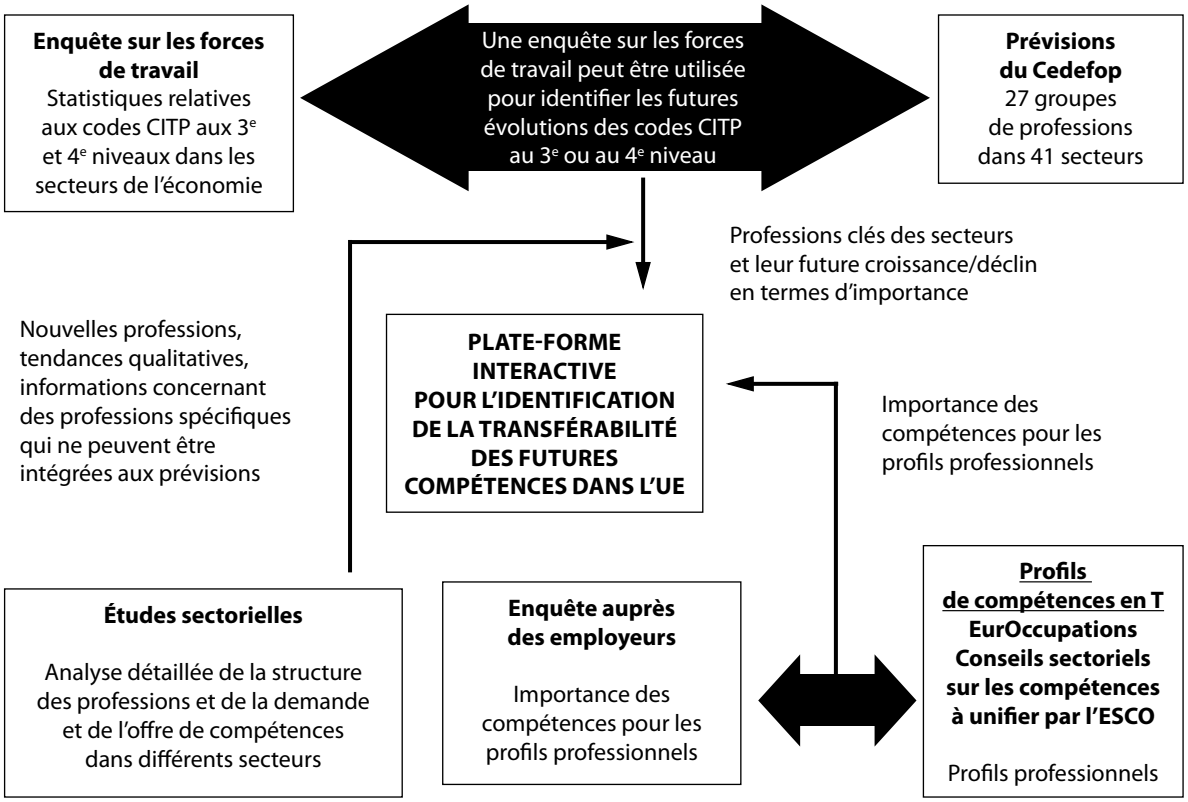
de différents emplois devraient être complétées par les définitions de différentes professions et par une description des tâches qu'elles impliquent (les résultats du projet «EurOccupations» peuvent être utilisés à ces fins).

La description des profils de compétences pour toutes les professions de l'ensemble des secteurs serait une solution idéale et il est possible de progresser dans ce sens en débutant par la création de profils de compétences pour les principales professions de secteurs donnés. Il convient de souligner que le fait de décrire des profils de compétences pour un nombre limité de secteurs limitera les possibilités d'application du système à ces mêmes secteurs.

MODULE ÉTENDU: futurs besoins en compétences

Le module de base permet le fonctionnement de tous les modules d'utilisateur (modules 1-3), mais l'ensemble des résultats produits par le système seront associés à la situation dominante sur le marché du travail. En d'autres termes, il est possible de définir les besoins éducatifs de la main-d'œuvre ou d'identifier de nouvelles professions appropriées pour les utilisateurs du système, mais celui-ci peut uniquement fournir des informations pour une période de temps relativement courte. Il peut présenter l'offre actuelle, sans tenir compte des futures évolutions.

Schéma 5.2 — Anticipation des futurs besoins en compétences



a dimension temporelle peut être ajoutée au système à travers l'implémentation du module étendu, qui englobera la prévision de la demande de compétences dans différentes professions et différents secteurs. Il n'existe pas de système (institution) capable de fournir une telle prévision à l'heure actuelle, bien que certaines mesures aient déjà été prises dans ce sens (par exemple, le programme PIAAC ou les nouvelles approches du Cedefop). Le schéma 5.2 décrit les outils déjà utilisés ou en cours de développement qui sont susceptibles de fournir des informations précises et fiables concernant toute future évolution de la demande de compétences, dans la mesure où ils sont utilisés conjointement pour compenser les failles de chaque approche individuelle.

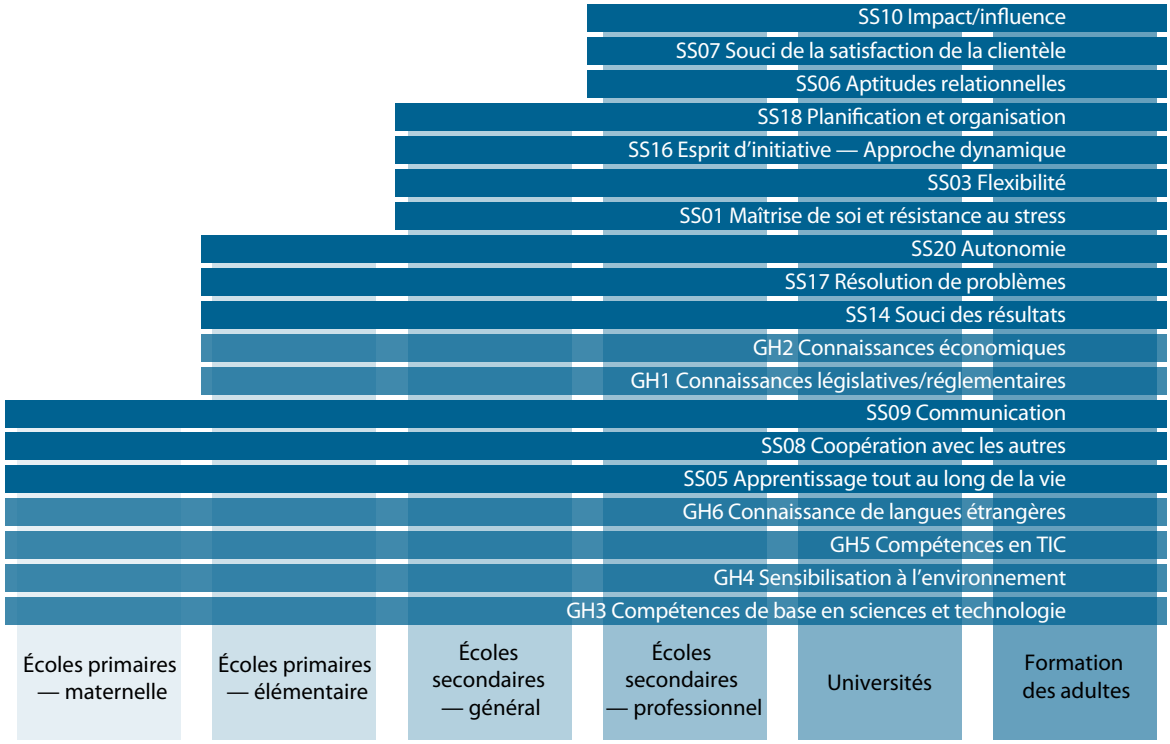
MODULE 1: éducation

Le principal problème des établissements d'enseignement de toute l'Europe est le manque d'information en ce qui concerne les besoins des employeurs par rapport à leurs programmes, ou les compétences que devraient posséder leurs diplômés. La possibilité d'identifier les compétences qu'exigent les employeurs des salariés (diplômés) au sein de profes-

sions spécifiques est l'une des plus importantes fonctions de ce module. Elle peut être utile pour définir des profils de diplômés et, par la suite, cibler les priorités de l'éducation.

Le module peut également être utilisé pour identifier des compétences applicables à la plupart des professions, quel que soit le secteur, et dont le développement devrait être mis en œuvre dès l'école primaire, ainsi que des compétences applicables à la plupart des professions de différents secteurs, qui devraient être développées par les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, en fonction de leurs domaines de spécialisation. Le développement de ces compétences à fort degré de transférabilité, qu'elles soient techniques ou non, permettra d'améliorer la future mobilité professionnelle des diplômés et de réduire leur risque de chômage.

Schéma 5.3 — Développement de compétences transversales



Le schéma 5.3 présente une proposition de processus de développement de compétences transversales, c'est-à-dire des compétences non techniques à fort degré de transférabilité et des compétences techniques génériques demandées par les employeurs de tous les secteurs économiques, dans le cadre de l'éducation et de la formation initiales et continues. Ce processus pourrait être favorisé par un **modèle de compétences transversales** de niveau européen, qui devrait être conçu pour soutenir le cadre de référence européen actuel pour les compétences fondamentales. Le choix des compétences transversales et des méthodes permettant de les développer doit être adapté à différents groupes d'âges et niveaux scolaires. La description détaillée de la proposition de développement de compétences transversales à différents niveaux de l'éducation est présentée à l'annexe 10.1.

Il est possible d'accroître l'efficacité du développement des compétences et de la promotion de la future employabilité et de la mobilité professionnelle des individus à travers l'excellence, grâce à l'intégration de la **gestion des talents à la formation initiale et continue** (la gestion des talents n'est toutefois pas incluse dans le module 1). La concurrence accrue et les exigences de plus en plus rigoureuses du marché du travail, actuel et futur, impliquent indirectement que l'identification et le développement des talents s'effectuent dès les premières années de la vie, puisque le développement de compétences fondé sur les talents naturels est considérablement plus simple, efficace et bénéfique. L'une des principales missions du secteur public et de la formation initiale, en collaboration avec les familles, doit être d'informer les individus de l'importance du talent pour la carrière professionnelle et de la disponibilité d'outils et de méthodes permettant d'identifier et de développer les aptitudes naturelles de chacun.

MODULE 2: mobilité professionnelle

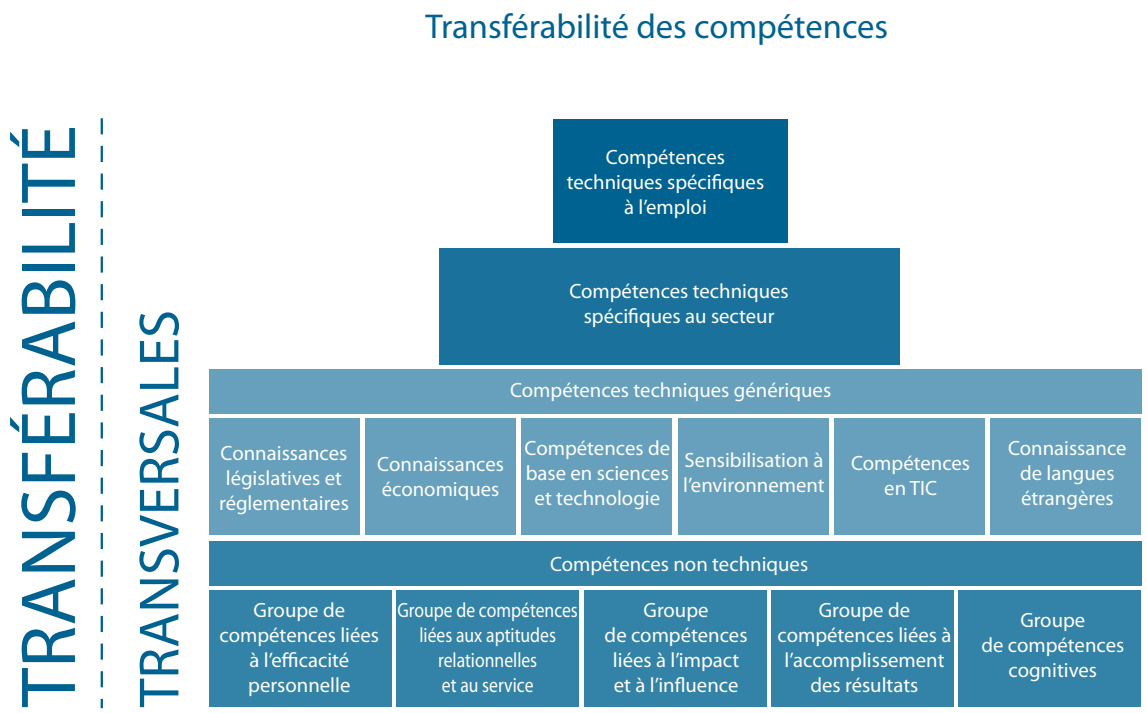
Les profils de compétences définis au sein du module de BASE peuvent également servir de plate-forme aux **services d'orientation professionnelle.** Une application en ligne, qui peut être utilisée aussi bien par les particuliers que par les conseillers d'orientation, sera axée sur l'identification des professions les mieux adaptées à une personne donnée. Les critères d'identification de la profession la mieux adaptée visent à limiter le nombre de compétences perdues en conséquence d'un changement d'emploi. Le module permettra non seulement d'identifier des professions adaptées, mais également d'identifier les besoins d'une personne en matière de formation, sur la base de son expérience professionnelle, de ses qualifications et des exigences de la nouvelle profession en matière de compétences. Le module ÉTENDU permettrait également d'identifier des perspectives d'emploi au sein de professions adaptées. En d'autres termes, une personne obtiendrait des informations concernant les professions qui correspondent le mieux à ses compétences actuelles, ainsi que leurs perspectives d'évolution, ce qui contribuerait à répondre de la meilleure manière possible à ses besoins en matière d'emploi.

MODULE 3: processus de gestion des ressources humaines des employeurs

Le contenu de ce module est conçu en fonction des besoins identifiés à travers l'application de l'approche du modèle de compétences aux processus de gestion des ressources humaines. Il permet d'élaborer des profils de compétences pour des professions se rapportant à l'entreprise concernée, qui peuvent également être utilisés pour recruter de nouveaux salariés et identifier leurs besoins en matière d'enseignement et de formation.

Il est possible d'utiliser un outil d'élaboration de profils en ligne pour obtenir une description de profils de compétences de toutes les professions et de tous les secteurs, mais la fonction facilitatrice de ce système est uniquement disponible pour les professions déjà décrites dans le module de BASE, sous la forme de profils de compétences génériques qui ont été définis/validés par des conseils sectoriels (ou d'autres acteurs pertinents). Dans de tels cas, l'utilisateur pourra choisir le profil de compétences générique d'une profession donnée à partir du module de BASE, avant de le personnaliser en fonction de ses besoins. Cette personnalisation peut s'effectuer soit sur la base d'une liste prédéfinie de compétences, qui propose une description à plusieurs niveaux de performance, soit à travers l'ajout de nouvelles compétences. Une fois le profil de compétences professionnelles d'un utilisateur enregistré dans le système, celui-ci peut offrir d'autres services tels que l'identification de compétences transférables au sein de l'entreprise, ou le développement d'échelons professionnels. Ce module pourrait également offrir d'autres fonctions associées à des processus individuels personnalisés, par exemple comparer les profils des travailleurs avec les profils de compétences professionnelles correspondants et identifier les besoins de chaque travailleur en matière d'enseignement et de formation, et ce dans des conditions d'anonymat et de traitement sécurisé des données personnelles.

Schéma 5.4 — Structure des profils de compétences (conçus pour la transférabilité des compétences)



Application du système modulaire

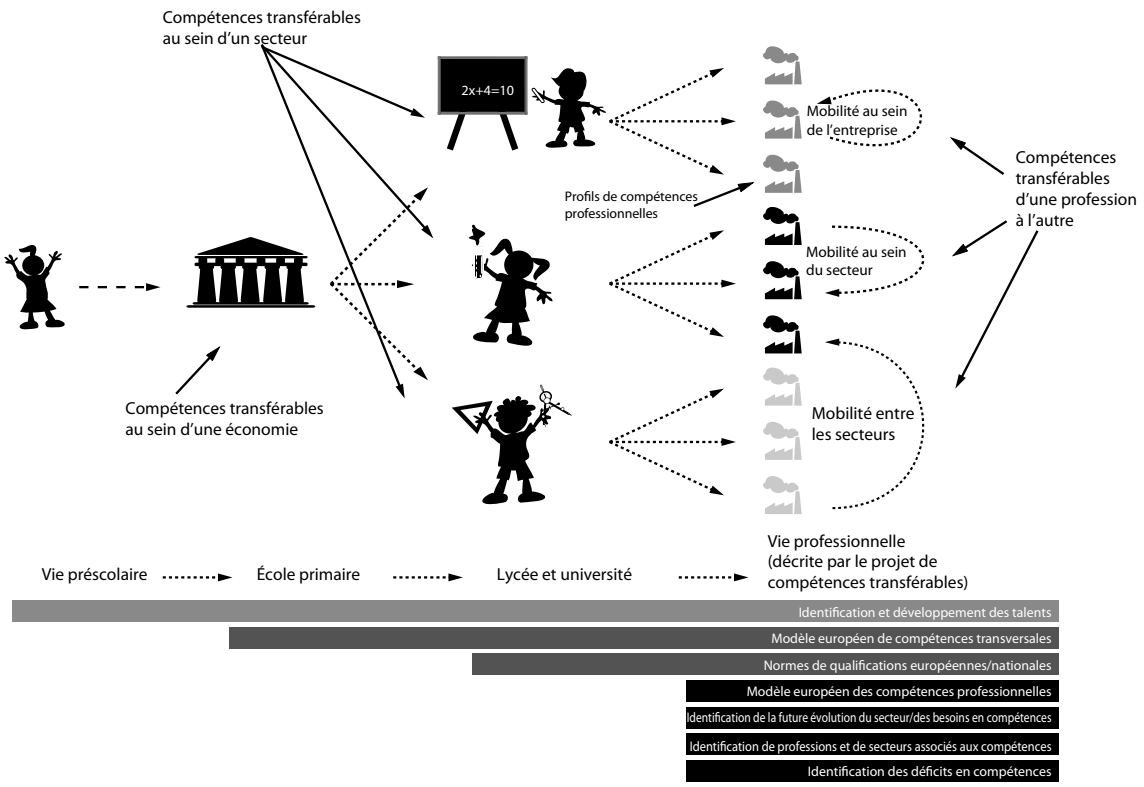
La proposition de système modulaire d'outils de support au développement des compétences et à leur transférabilité au sein d'un secteur et d'une profession, et d'un secteur et d'une profession à l'autre, à l'employabilité générale et à la mobilité professionnelle aurait des impacts positifs sur le marché du travail européen si elle était développée davantage, transférée vers des applications en ligne gratuites, testée, validée et proposée aux États membres de l'UE en tant que modèle ouvert pouvant être mis en œuvre par les pays, régions ou secteurs qui l'estimerait nécessaire au sein de leurs environnements nationaux.

L'application pratique de la proposition de système modulaire, telle qu'illustrée dans le schéma 5.1, est décrite dans le schéma 5.5. Le schéma suit le parcours professionnel d'un individu depuis la vie préscolaire jusqu'à la vie professionnelle, et illustre la meilleure manière de favoriser l'efficacité de son parcours professionnel par le biais de l'utilisation du système modulaire.

L'attention accordée par le système à l'individu est évidente dès la petite enfance, puisque les activités d'identification et de développement de ses aptitudes innées débutent dès la période préscolaire.

Les établissements d'éducation primaire concentrent leurs efforts sur l'accumulation de connaissances et de compétences de base, y compris le développement personnel des individus. Dans le cadre de l'éducation primaire, le **modèle de compétences transversales** au niveau européen devrait être mis en œuvre pour lancer le processus de développement de compétences transversales qui seront par la suite applicables à l'ensemble de l'économie. (Ces compétences ont déjà été identifiées au chapitre 2.1.5.) Des études réalisées ultérieurement dans le cadre de l'enseignement secondaire et supérieur permettront d'ajuster les connaissances et les compétences professionnelles d'un individu aux besoins d'un secteur et/ou d'une profession spécifique.

Schéma 5.5 — Application pratique du système modulaire de support à la mobilité professionnelle à travers le développement de compétences transférables



L'identification des compétences à développer au sein de ces établissements d'enseignement doit correspondre aux besoins réels du secteur associé au domaine de spécialisation de l'établissement concerné, au sein duquel les diplômés

peuvent trouver un emploi. Une qualification extrêmement spécialisée pose généralement des problèmes en termes de future employabilité d'un individu en cas de déclin de la demande pour une telle qualification. Le développement de compétences, généralement requises dans les secteurs concernés, peut favoriser considérablement la mobilité professionnelle des individus. (Les compétences transférables au sein de différents secteurs ont déjà été identifiées au chapitre 2.1.4.) Les activités décrites sont soutenues par le module 1 du système modulaire.

Après avoir terminé sa formation initiale et acquis les compétences requises par la profession choisie, l'individu peut postuler à un emploi. Les employeurs peuvent utiliser les profils de compétences professionnelles pour recruter des travailleurs adaptés et identifier leurs besoins en matière d'enseignement et de formation. Ce processus s'effectue à travers la comparaison du profil de compétences de la profession aux compétences spécifiques des candidats. (La description initiale de profils de compétences pour 219 professions est présentée au chapitre 2.1.1 et à l'annexe 8.1. Il conviendrait de l'étudier et de la développer davantage à l'avenir.) Ces activités sont soutenues par le module 3 du système modulaire décrit précédemment.

Les travailleurs peuvent être de temps à autre confrontés au chômage et un changement de profession peut être nécessaire. Cette situation peut être liée à un ralentissement économique, à des évolutions technologiques, à des problèmes de santé personnels ou à de nombreuses autres raisons. Dans de tels cas, les individus ne comptent généralement que sur eux-mêmes, c'est-à-dire sur leur opinion, leurs préférences et leur propre jugement, mais ils sont souvent incapables de surmonter leur dépendance vis-à-vis de leur précédente expérience. Par conséquent, ils recherchent généralement une profession dans le même secteur, ou une activité très similaire à l'ancienne. Cette démarche peut s'avérer problématique (voire impossible) si le secteur entier a subi un déclin. La plate-forme en ligne pour les services d'orientation professionnelle décrite au module 2 pourrait résoudre de tels problèmes. Les travailleurs pourraient définir leurs propres compétences, trouver de nouveaux emplois qui leur correspondent (des professions qui permettent de limiter la dévalorisation des compétences actuelles) et identifier leurs besoins en matière d'enseignement et de formation en vue d'acquérir les compétences requises par le nouvel emploi. (La méthode permettant d'identifier la relation entre différents couples de professions sur la base de la similitude des compétences est présentée au chapitre 2.1.2.) Ces activités sont soutenues par le module 2 du système modulaire décrit précédemment.

La performance du système peut être améliorée par la mise en œuvre du module étendu, qui développe le système pour intégrer les prévisions des futures évolutions de différentes professions et différents secteurs. En d'autres termes, les employeurs peuvent identifier les compétences qui seront requises à l'avenir, et élaborer en conséquence la politique de l'entreprise en matière de formation et de recrutement. Les individus pourront choisir leur parcours professionnel en fonction de l'augmentation ou de la baisse attendue de la demande du marché pour différents secteurs et professions, tandis que le secteur de l'éducation sera en mesure d'identifier les compétences qu'il doit fournir à ses diplômés afin de favoriser leur future aptitude à l'emploi.

Chaque module, tout comme l'intégralité du système modulaire, peut soutenir la mobilité professionnelle de la main-d'œuvre par le biais du développement ciblé de compétences et de la promotion de leur transférabilité. Le système proposé devrait avoir pour principal impact une plus forte disponibilité de la main-d'œuvre dotée des compétences appropriées et une performance du marché du travail considérablement accrue grâce à une meilleure adéquation entre les demandeurs d'emploi et les postes vacants. Ces impacts seront encore plus importants en période de ralentissement économique ou de restructuration.

Références

Actu Worksite: *Glossary*, en ligne

Alexandria University, High Institute of Public Health: *Transferable Skills*, texte en ligne

AllExperts: *Career planning/pathing*, en ligne

Arnkil, R., e.a. (2010): *Anticipating and managing restructuring Finland, Draft national background paper*, texte en ligne

Atzmüller, R., Krischek, C. (2010): *Draft paper on restructuring in Austria: crisis management measures and strategies*, texte en ligne

Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training (1992): *Key competencies: report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment-related key competencies for postcompulsory education and training*, Sands & McDougall Printing Pty. Ltd., ISBN 0-646-12449-8

Australian Government: *Skills info*, en ligne

Australian National Training Authority (2003): *At a glance: defining generic skills*, version en ligne

Balcar, J. (2011): «Future skills needs in EU and skills transferability in 2020: sector meta-analysis», *Ekonomická revue (Central European Review of Ecomic Issues)*, vol. 14, nº 1, p. 5-20

Basic Skills for Work, en ligne

Becker, G. S. (1993): *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Chicago, The University of Chicago Press, ISBN 0-226-04120-4

Belz, H., Siegrist, M. (2001): *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*, Prague, Portál, ISBN 80-7178-479-6

BNET: *Definition and additional resources from BNET*, en ligne

Broughton, A. (2009): *Anticipating and managing restructuring Ireland, National background paper*, en ligne

Cambridge dictionaries on line: Cambridge advanced learner's dictionary, en ligne

Career-change-mentor.com: *Why on the job learning should be in your career plan*, en ligne

Careers Advice: *What are transferable skills*?, en ligne

Cedefop (2002). *Training and learning for competence*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, ISBN 92-896-0086-1

Cedefop (2009a): *Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, ISBN 978-92-896-0506-9

Cedefop (2009b): *Future skill supply in Europe: synthesis report, medium-term forecast up to 2020*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, ISBN 978-92-896-0606-6

Cedefop (2010): *Skills for green jobs, developing a low-carbon economy depends on improving existing skills rather than specialised green skills*, texte en ligne

Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States, *European Journal of Education*, vol. 39, n° 1, p. 69-89

Commission européenne (2007): *The key competences for lifelong learning — A European framework*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg

Commission européenne (2008): *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, ISBN 978-92-79-08474-4

Commission européenne (2009a): *Sectoral level analysis*, en ligne

Commission européenne (2009b): *New skills for new jobs: anticipating and matching labour market and skills needs*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, ISBN 978-92-79-11211-9

Commission européenne (2009c): *Quality assurance in vocational education and training*, en ligne

Commission européenne (2009d): *The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)*, en ligne

Commission européenne (2010a): *Presentation fiche: ESCO, the forthcoming European skills, competencies and occupations taxonomy*, texte en ligne

Commission européenne (2010b): communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, «An Agenda for new skills and jobs: a European contribution towards full employment», COM(2010) 682, texte en ligne

Commission européenne (2010c): *Youth on the Move, an initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, ISBN 978-92-79-16673-0

Commission européenne (2010d): communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, «A digital Agenda for Europe», COM(2010) 245, texte en ligne

Commission européenne (2010e): communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, «A new impetus for European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy», COM(2010) 296, texte en ligne

Commission européenne (2010f): *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, en ligne

Community Employment Services: *Checklist of transferable skills*, en ligne

Cornelissen, J. P. (2004): Corporate communications: theory and practice, London, Sage Publications Ltd, ISBN 978-0761944355

Cripe, E. J., Mansfield, R. S. (2002): *The value-added employee: 31 skills to make yourself irresistable to any company*, Woburn, Butterworth-Heinemann, ISBN 978-0-7506-7451-5

Davydenko, I. (2009): *Investing in the future of jobs and skills, sector distribution and trade*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

Dijkgraaf, E., e.a. (2009a): *Investing in the future of jobs and skills, sector report electricity, gas, water and waste*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

Dijkgraaf, E., e.a. (2009b): *Investing in the future of jobs and skills, sector report post and telecommunications*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

Dijkgraaf, E., e.a. (2009c): *Investing in the future of jobs and skills, sector report health and social services*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

Dijkgraaf, E., e.a. (2009d): *Investing in the future of jobs and skills, sector report other services*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

Education International (2009): *The global economic crisis and its impact on education*, texte en ligne

EIROnline (2009a): *France: collective bargaining and continuous vocational training*, en ligne

EIROnline (2009b): *United Kingdom: collective bargaining and continuous vocational training,* en ligne

Encyclo: On-line Encyclopedia, en ligne

ESCO (2010): *ESCO Newsletter*, n° 1, en ligne

EurOccupations. *International occupation comparison, online database*

Europa (2009): «A 'shared commitment for employment': Commission initiates new strategy to tackle the employment impact of the crisis», en ligne

Eurostat: *Browse/Search database*, en ligne

Eurostat: *Lifelong learning statistics*, en ligne

Expert Group (2010): *New skills for new jobs: action now, a report by the Expert Group on new skills for new jobs prepared for the European Commission*, texte en ligne

Garg, S., Lather, A. S., et Vikas, S. (2008): *Behavioral skills trainings in travel agencies,* texte en ligne

Gavenda, M. (2006): *Průzkum mezi podniky v Moravskoslezském kraji 2006*, texte en ligne

Gazier, B. (2001): «Employability — The complexity of a policy notion», in *Employability: from theory to practice*, New Brunswick, Transaction Publishers

Gelderblom, A., e.a. (2009): *Investing in the future of jobs and skills, sector report printing and publishing*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

Giessen, A., van der (2009): *Investing in the future of jobs and skills, sector distribution and trade*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

Gijsbers, G., e.a. (2009): *Investing in the future of jobs and skills, sector report furniture*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, texte en ligne

GlossaryofMarketing.com, en ligne

Gottvald, J., e.a. (2008): *Uplatnitelnost absolventů škol v podnicích a organizacích v Moravskoslezském kraji,* texte en ligne

Hansen, K.: *Strategic portrayal of transferable job skills is a vital job-search technique*, texte en ligne

Hansen, T., Jensen, O. B., Mahncke, H., et Christensen, A. (2009): *Anticipating and managing restructuring Denmark, Draft national background paper*, texte en ligne

Havlena, J. (2004): *Kompetenční model MS kraje*, texte en ligne

HR Guide: *Methods: assessment center*, en ligne

Human Resources and Skills Development Canada, en ligne

ICT ILO: *Ancitipating restructuring in enterprises: national seminars — Arenas*

ICT ILO (2010): *27 National seminars anticipating & managing restructuring: EU synthesis report*, texte en ligne

IG Metall (2010): *Collective agreement 2010: job security and wage security in the crisis*, texte en ligne

ILO: *Resolution concerning updating the International standard classification of occupations*, en ligne

International Olympic Committee: *IOC athlete career programme: transferable skills*, texte en ligne

Jefferys, S., et Clark, N. (2009): *Anticipating and managing restructuring UK, National background paper*, texte en ligne

Kessler, R. (2006): *Competency-based interviews*, Franklin Lakes, Career Press, ISBN 978-1-56414-869-8

Kessler, R., et Strasbourg, L. A. (2005): *Competency-based resumes*, Franklin Lakes, Career Press, ISBN 978-1-56414-772-1

Kuchař, P. (2007): *Trh práce. Sociologická analýza*, Praha, Karolinum

Leading Org Solutions (2009): *What are transferable skills?*, texte en ligne

Learning and teaching Scotland, en ligne

Matsumoto, D. (2009): *The Cambridge dictionary of psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-85470-2

McKay, D. R.: *Transferable skills examples,* texte en ligne

Ministère tchèque du travail et des affaires sociales: *Integrated system of typal positions*, en ligne

Mohanta, G. C. (2010): *Knowledge worker productivity improvement processes, technologies and techniques in defence R and D*, en ligne

Mukherjee, S. (2010): *Training: a short study of the field of training & development*, en ligne

National Literacy Trust, en ligne

NDSU: *Career Counseling*, en ligne

NextSteps.org: *Career planning*, en ligne

O*Net On-line, en ligne

OCDE (2005): *Definition and selection of competencies: executive summary*, version en ligne

OCDE (2009): *Education at a glance 2009: OECD indicators,* ISBN 9789264024755, version en ligne

OCDE: *PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)*, en ligne

Orazem, P. F., et Vodopivec, M. (1997): *Value of human capital in transition to market: evidence from Slovenia*, *European Economic Review*, vol. 41, p. 893-903.

Oxford Research (2010): *Transversal analysis on the evolution of skills needs in 19 economic sectors,* en ligne

Peters, e.a. (2010): *Sector Councils on employment and skills at EU level*, en ligne

Professional resumes: «This list of transferable skills can help you get your next job», en ligne

QuintCareers.com: *Transferable skills sets for job-seekers,* en ligne

Rath, T. (2004): *Good competencies, bad competencies,* Gallup Press

Reber, A. S., et Reber, E. (2001): *The Penguin dictionary of psychology*, London, Penguin Books, ISBN 0-14-051451-1

Richardson, M. (2001): *Work-based learning: students with disabilities succeeding in education and employment*, texte en ligne (http://www.highbeam.com/doc/1G1-103378689.html)

Rodrigues, M. J. (2007): *Innovation, skills and jobs. Pilot project to develop a European foresight methodology to identify emergent jobs and their skills needs*, Working document 2007.03.29

RPIC-ViP, e.a. (2003): *Průzkum bariér podnikání v Moravskoslezském kraji,* texte en ligne

Salganik, L. H., et Rychen, D. S. (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society,* Cambridge, Hogrefe & Huber, ISBN 0889372721

Sawin, G. (2004): *General semantics for better transferable job skills*, texte en ligne

Schultz, T. W. (1961): «Investment in human capital», in *The American Economic Review,* vol. 51, n° 1, mars, p. 1-17

Spencer, L. M., et Spencer, S. M. (2008): *Competence at work — Models for superior performance*, New York, John Wiley & Sons, Inc., ISBN 0-471-54809-X

Sprenger, W. (2010): *Anticipating and managing restructuring The Netherlands,* Draft national background paper, en ligne

Statt, D. A. (1998): *The concise dictionary of psychology*, New York, Routledge, ISBN 0-415-17939-4

The Gemini Geek: *What is job rotation?*, en ligne

The University of Manchester, The Manchester leadership programme careers and employability division: *Transferable skills* (http://www.careers.manchester.ac.uk/students/employable/skills/)

Triomphe, C. E., e.a. (2009): *Anticipating and managing restructuring France,* National background paper, en ligne

Whatis.com, *The leading IT encyclopedia and learning center,* en ligne

Winterton, J. (2009): *Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator?*, Journal of European Industrial, vol. 33, n° 8/9, p. 681-700

Woodruffe, Ch. (1992): «What is meant by competency?» In Boam, Rosemary; Sparrow, Paul (éd.), *Designing and achieving competency?,* London, p. 16-30

Zee, F., van der, e.a. (2009a): *Investing in the future of jobs and skills, sector report chemicals, pharmaceuticals, rubber & plastic products*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, en ligne

Zee, F., van der, e.a. (2009b): *Investing in the future of jobs and skills, sector report non-metallic materials*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, en ligne

Zee, F., van der, e.a. (2009c): *Investing in the future of jobs and skills, sector report computer, electronic and optical products*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, projet VC/2007/0866, en ligne

Commission européenne

Transférabilité de compétences entre secteurs économiques: rôle et importance pour l'emploi au niveau européen

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne

2011 — 101 p. — 21 × 29,7 cm

ISBN 978-92-79-20947-5
doi:10.2767/40462

Le processus de restructuration économique exige une main-d'œuvre flexible, dotée de différentes compétences transférables. La présente publication analyse le rôle de ces compétences au sein des parcours professionnels et sur le marché du travail, ainsi que leur niveau de transférabilité d'un secteur à l'autre dans le contexte actuel et jusqu'en 2020. Elle étudie également le rôle des acteurs impliqués dans la promotion de la transférabilité et les méthodes permettant d'accroître la mobilité professionnelle, avant de formuler des recommandations finales.

La présente publication est disponible en version imprimée en allemand, en anglais et en français. Ses annexes (enquête européenne, exemples de bonnes pratiques, ateliers de l'UE, transférabilité des connaissances et des compétences en 2020; définition des termes de base; importance du capital humain en période de récession économique; contexte méthodologique de l'analyse de la transférabilité des compétences; résultats de l'analyse de la transférabilité des compétences; informations complémentaires sur les acteurs et les outils; informations complémentaires sur les recommandations) sont uniquement disponibles en ligne, à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=784&langId=fr.

Comment vous procurer les publications de l'Union européenne?

Publications gratuites:

- sur le site de l'EU Bookshop (http://bookshop.europa.eu);
- auprès des représentations ou des délégations de l'Union européenne.
  Vous pouvez obtenir leurs coordonnées en consultant le site http://ec.europa.eu
  ou par télécopieur au numéro +352 2929-42758.

Publications payantes:

- sur le site de l'EU Bookshop (http://bookshop.europa.eu).

Abonnements facturés (par exemple séries annuelles du *Journal officiel de l'Union européenne,* recueils de la jurisprudence de la Cour de justice de l'Union européenne):

- auprès des bureaux de vente de l'Office des publications de l'Union européenne
  (http://publications.europa.eu/others/agents/index_fr.htm).

KE-32-11-836-FR-C

Les publications de la direction générale de l'emploi,
des affaires sociales et de l'inclusion vous intéressent?

Vous pouvez les télécharger ou vous abonner gratuitement:
http://ec.europa.eu/social/publications

Vous pouvez également vous abonner gratuitement au bulletin d'information électronique *L'Europe sociale* de la Commission européenne:
http://ec.europa.eu/social/e-newsletter

http://ec.europa.eu/social

www.facebook.com/socialeurope

Office des publication

ISBN 978-92-79-20947-5

9 789279 209475