

Quelles sont les compétences de base minimales attendues par les employeurs du secteur tertiaire ?

Service Études et Statistiques

Octobre 2025

**BRUXELLES
FORMATION**



former pour l'emploi

Table des matières

Table des matières	- 2 -
0. Liste des acronymes	- 4 -
1. Introduction	- 5 -
2. Du concept à la mesure de la compétence.....	- 8 -
2.1. Le concept de compétence	- 8 -
2.2. Compétences et politiques publiques	- 9 -
2.3. Les enquêtes PIAAC et PISA	- 12 -
2.4. Les compétences en littératie, numératie et numérique	- 12 -
2.4.1. Quelques définitions	- 12 -
2.4.2. Niveaux de compétences par secteur	- 13 -
2.4.3. Compétences en littératie.....	- 14 -
2.4.4. Compétences en numératie	- 15 -
2.4.5. Compétences en numérique.....	- 16 -
3. Cadre méthodologique et théorique.....	- 18 -
3.1. Des entretiens avec les acteurs de terrain	- 18 -
3.2. La confiance comme cadre d'analyse	- 18 -
3.2.1. Les deux niveaux de la confiance	- 19 -
3.2.2. Les grammaires de la confiance	- 19 -
4. Le travail de « jugement » des compétences des individus.....	- 21 -
4.1. Le travail des agences d'intérim	- 21 -
4.1.1. Vis-à-vis des employeurs.....	- 21 -
4.1.2. Vis-à-vis des candidats	- 23 -
4.2. Évaluer les compétences	- 25 -
4.2.1. Des outils d'évaluation	- 25 -
4.2.2. Juger le curriculum vitae	- 28 -
4.3. Des (non)qualités pour être (non)mis à l'emploi.....	- 30 -
4.3.1. Être « motivé » et savoir se « vendre », un « gage » d'employabilité ?	- 30 -
4.3.2. Être non employable, le « défi » de la mise à l'emploi ?	- 31 -
4.4. Les compétences de base minimales.....	- 33 -
4.4.1. Des compétences en littératie et en linguistique	- 33 -
4.4.2. Des compétences en numératie et en numérique	- 34 -

4.5.	Des emplois avec des possibilités d'évolution ?	- 35 -
4.6.	Derrière les compétences : la question de la confiance	- 36 -
5.	Conclusion générale	- 39 -
6.	Bibliographie	- 42 -

0. Liste des acronymes

aSPE-ULiège : Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège

CeCAF : Certificat de compétences acquises en formation

CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur

CRACs : Centre Régional d'Appui en Cohésion sociale

CV : Curriculum Vitae

FW-B : Fédération Wallonie Bruxelles

IA : Intelligence artificielle

IOM : International Organization for Migration

NEET : Not in Employment, Education or Training

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OECD : Organisation for Economic Cooperation and Development

RAF : Reconnaissance des acquis de formation

TIC : Technologies de l'information et de la communication

1. Introduction

Le terme « compétence », né dans les années 60 dans les organisations (Zarifian, 2001 ; Oiry et Iribarne, 2001 ; Paradeise et Lichtenberger, 2001 ; Oiry, 2005 dans Coulet, 2011) s'entend désormais partout, dans les différentes sphères de la société. La compétence constitue un socle commun entre monde de l'entreprise, marché de l'emploi et marché de la formation. Elle est utilisée en entreprise, notamment lors des recrutements et de l'évaluation du personnel, mais aussi lors des entretiens d'accompagnement des demandeurs¹ d'emploi par les services publics de l'emploi et dans les cursus de formation, soit initiale à travers l'enseignement fondamental, soit professionnelle à travers la formation continue à destination des adultes. L'acquisition de connaissances et de compétences à travers la formation tout au long de la vie correspond aux attentes de sociétés et de marchés du travail en mutation constante (OCDE, 2021a).

L'apprentissage tout au long de la vie est indispensable pour ne pas se laisser distancer par l'évolution des compétences recherchées par les employeurs et la société et, par extension, pour réussir dans les économies et les sociétés de demain (OCDE, 2024, p. 4). Les compétences jouent un rôle important face aux mégatendances de transformation numérique, d'intelligence artificielle (IA), de transition écologique, de vieillissement démographique et de mondialisation (*Id.*). L'OCDE (2023b) montre combien il est important d'aider les individus à acquérir un large éventail de compétences, à des niveaux de maîtrise divers, afin de favoriser la résilience économique et sociale. Les compétences pèsent sur la croissance économique d'un pays (Lucas, 1988 ; Coulombe et Tremblay, 2005 ; Hanushek et Woessmann, 2008). La perte de productivité liée à l'inadéquation des compétences des travailleurs est de 2,14% au sein de l'UE (EESC, 2018). Et, la situation risque de s'aggraver si rien n'est fait.

De plus, les individus n'ayant pas une maîtrise minimum des compétences liées au traitement de l'information (la compréhension de l'écrit, le calcul, la culture numérique ainsi que gérer l'information donc analyser, interpréter, synthétiser, organiser, stocker, récupérer et communiquer) seront de plus en plus menacés d'exclusion économique et sociale (OCDE, 2024, p. 14), sachant qu'un peu moins d'un tiers de la population en âge de travailler en région bruxelloise possède un faible niveau de qualification (Statbel, 2024b). Le niveau de compétence influence même le risque d'être NEET, pour le public jeune, mais la pénalité relative à l'absence de compétences de base varie selon les pays (Giret et Jongbloed, 2021, p. 4).

L'OCDE (2023a) apporte, par ailleurs, des nuances en interrogeant le marché du travail : de nombreux candidats à l'emploi moins diplômés se font concurrence pour un nombre limité de postes de travail ; et, c'est le cas en Belgique. L'OCDE (2020a) insiste sur le besoin de former tout au long de la vie en raison du faible niveau de compétences des individus et la nécessité de mieux accompagner les publics « fragilisés » comme ceux issus de l'immigration, en Belgique.

La question de l'acquisition des compétences s'inscrit dans un contexte particulier qu'est celui de la Région bruxelloise où plus de 180 nationalités se côtoient (CRACs, 2023), avec le pourcentage le plus

¹ Dans ce rapport, tous les termes « demandeur », « bruxellois », « candidat », « recruteur », « agent », etc. au masculin jouent le rôle de neutre, au sens où ils incluent les femmes et les hommes.

élevé d'étrangers (62%) après Dubaï (IOM, 2015). Selon Statbel (2024c), les indicateurs du marché du travail à Bruxelles évoluent peu : le taux d'emploi s'élève à 63,7% et le taux de chômage se situe à 12,3% au deuxième trimestre 2024. Le taux d'emploi est plus faible que dans les deux autres régions du pays (Flandre et Wallonie) alors que le taux de chômage est plus élevé. Dans les années à venir, 77,4% de l'emploi intérieur bruxellois (soit 643.115 emplois) sera fortement exposé à l'IA (view.brussels, 2024). Mais, le pourcentage de bruxellois âgés entre 25 et 64 ans enclins à se former est de 35,8% par rapport à la Flandre qui est à 38,7% et à la Wallonie qui se situe à 29,6% taux de formation² reste le plus élevé avec 33,4% (Statbel, 2025).

En tant qu'opérateur public bruxellois de formation pour adultes, Bruxelles Formation³ est concerné par cette question de l'acquisition de compétences, plus particulièrement, des personnes en recherche d'emploi ou qui souhaitent améliorer leurs compétences ou réaliser une conversion professionnelle. Il existe plusieurs types de formations⁴ organisées au sein de l'Institut ou avec les partenaires⁵, dont la formation de base qui est la remise à niveau de connaissances générales. Ces formations répondent clairement à la recommandation du Conseil de l'Europe de renforcer les compétences des adultes. D'ailleurs, les compétences de base sont indispensables pour développer l'employabilité des individus et sécuriser leur parcours professionnel face notamment à la montée des TIC (Dares, 2015).

En étant en quelque sorte une interface entre le marché de l'emploi et le marché du travail, Bruxelles Formation est en mesure de se demander quelles sont les compétences minimales requises par les employeurs. Plus spécifiquement, la question introduite par Bruxelles Formation tremplin porte sur les compétences de base ou génériques à acquérir, c'est-à-dire le niveau que les candidats doivent atteindre en matière de littératie, de numératie, numérique et compétences comportementales pour être engagés dans un emploi du secteur tertiaire.

Bruxelles formation organise des formations de remise à niveau en français, en mathématique, en bureautique et également en langues. Il est à l'intersection entre un public en manque de compétences et un marché du travail toujours plus en demande de compétences. C'est pourquoi il est opportun de voir en quoi les contenus de formation correspondent aux attentes des employeurs. Par ailleurs, il semble essentiel de comprendre comment les recruteurs en agence d'intérim et en entreprise évaluent les compétences des individus et les mettent à l'emploi.

Pour ce faire, nous avons interrogé une petite quinzaine de recruteurs issus d'agences d'intérim ou d'entreprises pour cerner les processus de recrutement et de sélection des candidats, ainsi que la manière dont ils jugent les compétences des individus. Le matériau mobilise le cadre théorique de la confiance (Karpik, 1996 ; Ogien, 2006 ; Luhmann, 2006) qui permet de réduire la complexité des interactions et d'aider de manière sous-jacente et invisible les recruteurs à identifier les éléments leur inspirant confiance afin de proposer un candidat à un employeur.

² Pour Statbel, le taux de formation est le pourcentage de personnes âgées de 25 à 64 ans qui ont suivi une formation au cours de l'année écoulée.

³ Bruxelles Formation organise et régit dans ses centres en interne ou en collaboration avec des partenaires plus de 3.000 formations dans de nombreux secteurs professionnels (technique, industriel, administratif, transport et logistique, social, Horeca, vente, construction, sécurité...) tant au niveau de l'initiation, de la formation qualifiante que du perfectionnement. Les formations peuvent durer quelques semaines ou plusieurs mois, jusqu'à un an et demi.

⁴ Les formations préqualifiantes sont la formation de base (remise à niveau de connaissances générales), la détermination généraliste (découverte d'un ou plusieurs secteurs professionnels), la détermination ciblée (découverte d'un ou de plusieurs métiers) et la préformation (formation pour acquérir les prérequis pour entrer en formation qualifiante dans un secteur ou métier défini). Elles mènent, ensuite, à la formation qualifiante.

⁵ Comme les Missions locales, organismes d'insertion socioprofessionnelle, enseignement pour adultes, centres de référence, centres de formation pour personne en situation de handicap, VDAB Brussel, etc.

Le présent rapport aborde dans un premier temps le concept de la compétence afin de définir ce qu'il recouvre et comment il est mesuré à travers la littérature scientifique. Dans un deuxième temps, nous présentons plus en détail le cadre méthodologique et théorique. Dans un troisième temps, nous dévoilons l'analyse des données empiriques collectées à travers les entretiens qualitatifs. Dans cette partie, nous abordons le travail des agences d'intérim, la manière dont les recruteurs évaluent les compétences, les (non)qualités qui (n')aident (pas) les candidats à être mis à l'emploi, les compétences de base minimales attendues par les employeurs, les possibilités d'évolution de carrière pour les individus peu qualifiés ainsi qu'une analyse du matériau à l'aune de la confiance. Enfin, une conclusion générale clôture ce rapport.

2. Du concept à la mesure de la compétence

2.1. Le concept de compétence

Le terme compétence a fait couler beaucoup d'encre dans la littérature en sciences de l'éducation. De nombreuses définitions existent, et sont relatées dans les travaux de Basque (2015), mais elles ne débouchent pas sur une définition commune aux différents auteurs ayant travaillé sur le sujet. Pour donner quelques exemples, la compétence est, selon Perrenoud (1999, p. 16), « une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier ou résoudre de vrais problèmes ». Elle peut aussi relever, d'après Tardif (2006, p. 22), d'« un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Et, pour Le Boterf (1994, p. 16), « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

Ces différentes définitions montrent que le modèle de la compétence exprimé en termes de « savoirs, savoir-faire et savoir-être » reposant sur l'idée d'une combinaison de ressources est largement répandu (Coulet, 2011, p. 7). De la sorte, l'individu « réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience, etc.) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, etc.) » (Le Boterf, 1999, p. 28).

Pour Basque (2015, p. 3-4), d'autres constantes apparaissent au travers de ces définitions. Premièrement, la compétence est un « savoir-agir », c'est par conséquent dans l'action qu'une compétence se définit. Deuxièmement, la compétence est un savoir-agir contextualisé au sens où elle se déploie dans un contexte donné. Troisièmement, la compétence est un savoir-agir qui requiert la mobilisation de ressources internes ou externes. Et, quatrièmement, la compétence est un savoir-agir qui se manifeste dans une performance. Par ailleurs, on peut ajouter que la compétence est nécessairement située à travers des processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanisme (RECTEC, 2016, p. 4).

Pour de nombreux auteurs, le concept de compétence vient initialement des entreprises (Dugué, 1994 ; Hirtt, 1996, 2009 ; Bronckart et Dolz, 2002), où il a été associé au concept de performance (Crahay, 2006). Cet usage marqué par les entreprises n'est toutefois pas sans poser de problème au sens où la performance a induit l'utilisation d'un fonctionnement binaire donc être compétent ou non-compétent (Coulet, 2011). Un mouvement « d'approche par les compétences » naît pour essentiellement mieux répondre aux objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail dont l'innovation rapide et croissante pousse à l'analyse précise des tâches et à l'identification des compétences requises chez les travailleurs (Hirtt, 2009).

Le concept de compétence a été repris par l'OCDE qui l'a diffusé parmi les décideurs des systèmes éducatifs ainsi que dans le secteur de la formation professionnelle et de l'enseignement, puis il a été intégré au champ des sciences de l'éducation (Crahay, 2006). Le concept de compétence est associé au concept de tâche, et il est parfois amalgamé avec la qualification ou encore le niveau de diplôme. Hirtt (2009) est très critique sur l'approche par les compétences qui constitue, selon lui, un abandon des savoirs, qui renforce les inégalités du système éducatif et qui ne relève ni du constructivisme pédagogique ni de l'innovation pédagogique. Par ailleurs, selon Giret et Jongbloed (2021), les niveaux de compétences ne se recoupent pas exactement avec les niveaux de diplôme, ce qui est renforcé par l'hétérogénéité de la valeur accordée aux diplômes entre les différents pays.

2.2. Compétences et politiques publiques

La notion de compétence est multiforme (Dares, 2015) et ce terme a fait l'objet de classifications qui sont finalement toujours nombreuses. Ainsi, nous pouvons citer la compétence transversale, la compétence technique ou « hard skills », la compétence comportementale ou « soft skills », la compétence attitudinale, la compétence générique ou de base, la compétence sectorielle, la compétence cognitive, la compétence métier, etc. Il existe également les « compétences clés » (Deseco, 2004 ; Commission européenne, 2004 ; Coulet, 2016) qui sont utilisées pour identifier le socle fondamental des connaissances nécessaires pour vivre dans des pays industrialisés (ANLCI, 2006) et qui doivent être acquises par les jeunes à l'issue de leur scolarité, et par les adultes qui ont des connaissances de base faibles.

L'Europe a d'ailleurs proposé en décembre 2006 un cadre de référence qui définit huit compétences clés (Union européenne, 2006) : la communication dans la langue maternelle, la communication dans une langue étrangère, la culture mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la culture numérique, le fait d'apprendre à apprendre, les compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales, l'esprit d'entreprise et enfin la sensibilité culturelle. Une dizaine d'années plus tard, le Conseil de l'Europe ajoute une couche en recommandant des parcours de renforcement et d'amélioration des compétences pour les adultes (Union européenne, 2016).

Dans ses programmes sortis depuis 2016, l'OECD insiste désormais auprès des États pour qu'ils développent des politiques publiques de renforcement des compétences des individus, dit aussi *upskilling* ou *reskilling*, notamment à travers la voie de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle pour adultes (OECD, 2022, 2024a), plus particulièrement dans une optique de formation tout au long de la vie. L'*upskilling* ou l'amélioration des compétences est défini par l'OECD (2022) comme l'éducation et la formation qui visent à augmenter ou à rafraîchir l'ensemble des compétences existantes d'un apprenant, alors que le *reskilling* ou la requalification se concentre sur le développement de compétences dans un nouveau domaine afin de permettre à l'apprenant de changer de carrière ou d'emploi.

L'*upskilling* concerne initialement les adultes ayant un faible niveau d'éducation, mais il peut être étendu et vu comme une composante de la formation professionnelle continue (Bussi, 2024). Selon Leclercq (2007, p. 8), « l'intervention éducative auprès d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés conjugue trois grandes fonctions : une fonction compensatoire et de remédiation à une faible scolarisation ; une fonction d'accompagnement de personnes considérées comme menacées d'exclusion (migrants et minorités ethniques, chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés, etc.) ; une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou demandeurs d'emploi peu qualifiés ». Pour ces publics, les formations de base peuvent représenter une première étape d'un parcours de formation certifiant ou qualifiant facilitant l'accès à l'emploi. L'enjeu est « l'occupation

d'une position dans un champ d'activité dans lequel le sujet n'est pas encore ou plus présent » (Barbier, 1994, p. 50).

Ces deux concepts *d'upskilling* et de *reskilling* apparaissent dans un contexte où les métiers sont amenés à se transformer en raison des évolutions sociétales et, plus particulièrement des besoins en innovation numérique et la transition verte (OECD, 2023a, 2024b). L'OCDE (2024) invite les pays à identifier les compétences stratégiques qui soutiendront les ambitions économiques et sociales à long terme. Ces changements sur le marché du travail impliquent une attention accrue à la formation continue pour garantir que les emplois demeurent à la fois de qualité et compétitifs (Busi, 2024). Sur le marché du travail en région bruxelloise, la part des emplois verts est l'une des plus élevées parmi les régions de l'OCDE : 26% des emplois étaient considérés comme verts en 2021 contre 19% en 2011 (OCDE, 2023a, p. 140).

Et, la demande en compétences numériques est élevée et ne cesse d'augmenter : trois offres d'emploi sur cinq publiées en ligne exigeaient des compétences numériques de base (*Id.*). Cette croissance de compétences numériques va de pair avec une automatisation des emplois : au sein de l'OCDE, environ 46% des emplois risquent d'être automatisés (*Id.*, p. 144). Ces emplois à risque peuvent être classés en deux catégories : les emplois hautement automatisables, dont la probabilité d'automatisation dépasse 70%, et les emplois dont les tâches et les compétences requises seront considérablement transformées par l'automatisation (*Id.*). Les progrès de l'automatisation et de l'IA pourraient exacerber davantage les inégalités dans la Région de Bruxelles-Capitale (*Id.*, p. 145).

Globalement pour la Belgique, le nombre de personnes âgées de 25 à 64 ans ayant suivi une formation en 2023 a augmenté par rapport à 2022, passant d'une personne sur cinq à une personne sur quatre (Statbel, 2024a). Malgré cette progression, la Belgique est encore loin de l'objectif européen formulé en 2021 dans le cadre de l'Espace européen de l'éducation où 47% des adultes doivent avoir participé à une activité d'apprentissage au cours des 12 derniers mois d'ici à la fin 2025. Statbel (2024a) constate de nettes différences selon le niveau d'instruction au sens où 9,5% des personnes ayant au plus un diplôme de l'enseignement primaire suit une formation, contre 18,9% des personnes ayant un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, et 38,5% des personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Statbel (2024a) identifie plusieurs secteurs d'activité où la participation à une formation est plus faible : il s'agit de la construction, des activités de services administratifs et de soutien ainsi que l'Horeca.

L'édition pilote de l'enquête européenne sur les compétences et les emplois appuie le besoin de formation des travailleurs, ou à tout le moins d'une meilleure articulation avec les tâches qu'ils exercent dans le cadre de leur emploi. Elle a révélé qu'environ 45% des adultes actifs estiment que leurs compétences pourraient être soit mieux développées (c'est-à-dire qu'ils se considèrent comme sous-qualifiés, soit 5,4%), soit mieux utilisées au travail (sur-qualifiés, soit 39,8%) (EESC, 2018, p. 33). De plus, les données internationales montrent qu'un même niveau de diplôme ne certifie pas partout le même niveau de compétences (Giret et Jongbloed, 2021, p. 1). Plus les individus sont diplômés, plus ils tendent à utiliser un nombre important de compétences dans leur emploi, selon Dares (2015, p.14). Mais, ce sont surtout les femmes de plus de 50 ans qui mobilisent le moins de compétences différentes dans le cadre de leur travail par rapport aux hommes (*Id.*).

Dans ses travaux, l'OCDE (2023c) a recensé les compétences les plus importantes pour effectuer les transitions numérique et écologique à venir : les compétences de traitement de l'information (ex. compréhension de l'écrit, calcul et culture numérique) qui permettent de comprendre et d'utiliser l'information avec efficacité ; les compétences socio-émotionnelles et communicationnelles (ex. la capacité à persévérer, à collaborer et à gérer ses émotions) qui permettent d'appréhender efficacement son environnement social et de prendre des décisions responsables ; et les compétences

cognitives (ex. la capacité à examiner et réguler ses propres processus de pensée et à définir des stratégies pour atteindre ces objectifs), qui permettent de réguler son comportement. La demande de compétences numériques augmente dans un large éventail de professions (OCDE, 2022), notamment avec le développement du télétravail et de la formation en ligne qui sont les conséquences de la crise sanitaire de la COVID-19 (OCDE, 2020c, 2021b).

Des initiatives sont prises aussi pour rappeler et valoriser les autres aspects et objectifs de la formation, notamment des adultes et/ou des publics spécifiques.

- Un Manifeste pour l'Apprentissage des adultes au 21^{ème} siècle (EAEA, 2019)

Il insiste sur les principes fondamentaux de l'éducation des adultes, comme la citoyenneté, la démocratie, la santé, la cohésion sociale, etc. Cela montre clairement que l'apprentissage est aussi personnel, social, et pas uniquement à vocation économique. Ce Manifeste tend à s'éloigner de la « logique adéquationniste » qui est le fait de faire correspondre des types de diplômes ou de formation à la structure des emplois à pourvoir en donnant la priorité aux métiers en tension (Frétigné, 2013).

- Un Guide pour l'apprentissage du public issu de l'immigration (CRI, 2021) rédigé dans le cadre du projet BREFE⁶

Il a pour but d'aider à l'apprentissage du public issu de l'immigration, car ce dernier présente des besoins spécifiques. Décliner la compétence de la manière la plus explicite possible sans rien tenir pour acquis est par exemple important, tout comme le fait de rappeler que les compétences non techniques sont aussi culturellement ancrées et qu'elles peuvent être déclinées en plusieurs niveaux (CRI, 2021). En parallèle, des journées entre professionnels de terrain ont été organisées pour échanger sur les difficultés et des troubles d'apprentissage en français des publics éloignés de l'emploi (FÉBISP, 2018). Ces moments de réflexion sont importants, car les systèmes de formation tout au long de la vie qui connaissent le succès sont ceux qui se structurent autour de l'apprenant (OCDE, 2021a, p. 5). De plus, il n'est pas pertinent d'organiser l'apprentissage de manière séquentielle, car la durée de formation est fortement allongée (FOREM, 2021, p. 23).

- Un Plan pour renforcer les compétences comportementales de ses stagiaires (Bruxelles Formation, 2024)

Il vise à institutionnaliser et à renforcer l'intégration de ce type de compétences au sein de ses formations de l'institut. S'inscrivant pleinement dans les objectifs stratégiques de l'organisation, il repose sur plusieurs axes clés :

1. L'axe pédagogique, qui vise l'intégration des compétences comportementales en formation au travers d'un langage commun, de l'intégration dans les référentiels de formation, de l'utilisation d'outils pédagogiques, de la formation des formateurs et de l'identification de ces compétences dans le cadre de l'orientation des individus ;
2. L'axe communication et diffusion qui entend valoriser et partager les bonnes pratiques entre professionnels ;
3. L'axe recherche d'emploi qui favorise la reconnaissance de ces compétences sur le marché du travail ;
4. L'axe reconnaissance et valorisation à travers l'évaluation et la mise en place d'une certification des compétences comportementales valorisable auprès des employeurs.

⁶ Cf. boîte à outils : <https://www.brefe.eu/>

2.3. Les enquêtes PIAAC et PISA

L'OCDE a élaboré deux enquêtes – PIAAC et PISA – pour l'évaluation des compétences de base (OCDE, 2014). En 2011, l'OCDE a mis en place l'enquête PIAAC, « Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes », dont l'objectif est d'évaluer la compétence des adultes (16 à 65 ans) selon trois registres : la littératie (capacité à comprendre et à savoir utiliser l'information écrite dans la vie courante), la numératie (capacité à utiliser et interpréter des notions mathématiques) et la capacité à résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique (Giret et Jongbloed, 2021).

L'enquête PIAAC, dont la première édition est sortie en 2013 (OCDE), permet de définir cinq niveaux de compétences, dont le niveau 3 est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée, alors que les adultes en dessous du niveau 1 sont uniquement capables de lire des textes courts sur des sujets familiers (Giret et Jongbloed, 2021). Vingt-quatre pays et entités sous-nationales, dont vingt-deux pays membres de l'OCDE, ont participé à la première enquête menée en 2011 et 2012 (OCDE, 2013). La Flandre y a participé, mais pas les autres régions du pays. Le deuxième cycle de données a porté sur neuf pays et régions supplémentaires en 2014 et 2015. Mais, la Belgique est restée insensible à l'idée d'y participer, y compris au nord du pays. Il n'existe, par conséquent, pas de données pour qualifier l'étendue du manque de compétences de base en Belgique (EFW, 2024).

En revanche, la Belgique a participé à l'enquête PISA, « Programme international pour le suivi des acquis des élèves », qui vise les jeunes âgés de 15 et 16 ans inscrits dans un établissement d'enseignement. Cette enquête est organisée par l'OCDE depuis les années 2000. La Belgique a participé quelques années. Puis, c'est le centre aSPe-ULiège qui a réalisé l'enquête en Fédération Wallonie-Bruxelles en 2015 et en 2022 (Lafontaine et al., 2017 ; Baye et al., 2023a, 2023b). Ces deux enquêtes fournissent des informations intéressantes, notamment celle de 2022 sur les effets de la crise sanitaire de la Covid-19. D'autant que ce public jeune peut un jour pousser les portes de Bruxelles Formation pour participer à une formation. Les chances sont accrues, car les enquêtes internationales indiquent qu'une partie du corps enseignant semble rencontrer des difficultés à déployer les approches pédagogiques pour enseigner les compétences transversales et de base (EFW, 2024, p. 60).

2.4. Les compétences en littératie, numératie et numérique

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons aux « actions de remédiation postscolaire » (Leclercq, 2007, p. 8), c'est-à-dire aux compétences de base, plus particulièrement aux compétences en littératie, en numératie et numérique.

2.4.1. Quelques définitions

La définition de la littératie dans les travaux de l'OCDE, et plus particulièrement celle utilisée pour l'évaluation des compétences des adultes (enquête PIAAC), est « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2014, p. 98).

La numératie, quant à elle, concerne « la capacité de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer des informations et des concepts mathématiques afin de s'engager et de gérer les demandes mathématiques de tout un éventail de situations de la vie adulte » (*Id.*, p. 99).

La capacité à utiliser les outils numériques à travers la compétence de la résolution de problèmes est définie comme « la capacité d'utiliser les technologies numériques, les outils de communication et les réseaux pour acquérir et évaluer de l'information, communiquer avec autrui et accomplir des tâches pratiques. L'évaluation met l'accent sur les capacités à résoudre des problèmes à des fins personnelles, professionnelles ou civiques en mettant en place des objectifs et des plans appropriés, et en localisant et en utilisant l'information via les ordinateurs et les réseaux d'ordinateurs » (*Id.*, p. 101).

2.4.2. Niveaux de compétences par secteur

L'EESC (2018, p. 34) montre dans le tableau ci-dessous la part des travailleurs dans la zone UE selon le niveau choisi de compétences fondamentales requises en littératie, numératie et ICT. Cela indique l'importance perçue par les travailleurs du niveau le plus élevé des compétences fondamentales requises dans chaque activité économique, ainsi que celle de toutes les compétences transversales.

Tableau 1 : Pourcentage de la population active par secteur d'activité et niveau de compétence en littératie, numératie et TIC

	Literacy		NUMERACY		ICT		
	Basic	Advanced	Basic	Advanced	Basic	Moderate	Advanced
Administration and support services, including public administration and defence	39%	61%	67%	33%	16%	68%	15%
Agriculture, horticulture, forestry or fishing	60%	40%	73%	27%	31%	58%	11%
Supply of gas or electricity, mining or quarrying	47%	53%	62%	38%	20%	64%	17%
Supply, management or treatment of water or steam	54%	46%	65%	35%	24%	63%	13%
Manufacturing or engineering	51%	49%	64%	36%	23%	59%	18%
Construction or building	52%	48%	63%	37%	22%	61%	17%
Retail, sales, shop work or whole sale	64%	36%	75%	25%	32%	57%	11%
Accommodation, catering or food services	68%	32%	79%	21%	38%	54%	8%
Transportation or storage	63%	37%	77%	23%	38%	52%	10%
Information technology or communication services	34%	66%	58%	42%	8%	39%	53%
Financial, insurance or real estate services	37%	63%	54%	46%	13%	68%	19%
Professional, scientific or technical services	31%	69%	54%	46%	10%	62%	27%
Services relating to education or health	34%	66%	70%	30%	21%	67%	12%
Cultural industries (arts, entertainment or recreation)	44%	56%	78%	22%	19%	65%	16%
Social and personal services	50%	50%	78%	22%	31%	59%	10%

Source indiquée par l'EESC : IME calculations based on ESJS data

Rey et al. (2021, p. 15) mentionnent que l'usage des compétences en littératie, numératie et numérique par les salariés a augmenté, que ce soit sur un niveau élémentaire ou complexe d'utilisation, et ce, tous secteurs confondus. La perte éventuelle de compétences bureautiques élémentaires s'explique par l'automatisation de certaines tâches pour les métiers d'employés administratifs et commerciaux (*Id.*, p. 14).

Par ailleurs, les caractéristiques des publics peuvent influencer l'acquisition et la maîtrise de – certaines – compétences. Ainsi, utiliser une autre langue maternelle que celle du pays de résidence apparaît particulièrement pénalisante pour les peu ou pas diplômés, et avoir des parents ayant un faible niveau

d'éducation et une faible expérience professionnelle peuvent participer au manque de compétences (Giret et Jongbloed, 2021, p. 3). Par ailleurs, l'étude Dares (2015, p. 11) relate que les femmes disent systématiquement moins utiliser leurs compétences que les hommes, y compris quand il s'agit de compétences plutôt considérées comme « féminines » telles que la littératie.

2.4.3. Compétences en littératie

Selon l'enquête PIAAC, seules 6% des personnes en emploi n'utilisent aucune compétence en littératie dans leur situation professionnelle, 56% les mobilisent de façon limitée et 38% régulièrement (Bonnet et Lainé, 2023, p. 2). Dans une étude de France Travail, les employeurs issus de différents secteurs citent la capacité à s'exprimer clairement à l'oral et le fait de savoir lire et comprendre un document simple comme deux compétences jugées indispensables pour exercer le métier (*Id.*, p. 1). Une grande majorité (80%) cite également la capacité à argumenter oralement ou à débattre et 73%, la capacité à synthétiser une information par écrit dans un document court (*Id.*). Être capable de rédiger un document d'au moins trois pages – considéré comme une compétence complexe – est mis en avant par un peu moins de la moitié des employeurs (*Id.*, p. 3). C'est le cas, par exemple, des aides à domicile qui doivent être en mesure de transmettre de l'information écrite à l'entourage du patient et au personnel soignant (*Id.*, p. 6).

Selon l'OCDE (2024, p. 5), à l'heure actuelle, des proportions encore importantes d'individus ne possèdent pas les compétences même élémentaires pour participer à l'économie et à la société : 20% d'adultes ont un niveau insuffisant de compétences à l'écrit. Selon une enquête du FOREM (2021, p. 50) auprès des demandeurs d'emploi en Wallonie, plus la personne est diplômée, plus elle a de chance de maîtriser l'expression écrite et orale. Les demandeurs d'emploi avec moins de deux ans de recherche d'emploi semblent davantage maîtriser l'écrit, tout comme les 25-29 ans.

Le manque de compétences en français pose des difficultés pour les employeurs qui estiment la maîtrise de l'écrit et de l'orthographe fondamentale, car elle entraîne des répercussions sur la crédibilité et l'efficacité professionnelle du travailleur, et par conséquent sur la réputation, la productivité et même la performance financière de l'entreprise (Ipsos, 2021, p. 6). Cette compétence de l'expression écrite et orale des salariés, renforcée par l'avènement du télétravail post-covid, est mise par les employeurs et les recruteurs presque sur un même pied d'égalité que les compétences techniques (*Id.*, p. 17 et 19).

Desjardins (2003) indique que le niveau de littératie est renforcé à partir du moment où les individus utilisent fortement cette compétence, notamment dans le cadre de leur emploi. Mais, des spécificités apparaissent selon le profil du public. Giret et Jongbloed (2021, p. 3) mentionnent dans leur étude que le taux de jeunes NEET est d'autant plus élevé que la part de jeunes rencontrant des difficultés en littératie est importante. Il en conclut qu'un niveau minimal de compétences protège contre le risque d'être NEET. De plus, l'expression orale ainsi que l'organisation et la planification dans son travail accroissent significativement le salaire horaire brut (Dares, 2015, p. 22).

Mais, la mobilisation des personnes qui bénéficieraient le plus d'une formation professionnelle, comme les adultes peu qualifiés, âgés et autres, demeure un pari difficile (OCDE, 2024). Pourtant, la formation des adultes progresse depuis dix ans passant de 13% en 2012 à 16% en 2022 (*Id.*, p. 5). À l'avenir, les formations de type 'remise à niveau' seront certainement encore plus indispensables, notamment pour combler les pertes d'apprentissage liées à la crise sanitaire. Selon Baye et al. de l'aSPE (2023b, p. 74), en lecture, la diminution (-7 points) est plus modérée que celle observée dans les pays de l'OCDE (-11 points), ce qui situe la FW-B également à la hauteur de la moyenne des pays de

référence (474 contre 476), mais une augmentation des élèves faibles (+3%) et une stabilisation des élèves forts sont observées, ce qui aboutit à une dispersion plus importante des résultats.

2.4.4. Compétences en numératie

D'après l'enquête PISA (Baye et al., 2023b, p. 31), en culture mathématique⁷, la moyenne de la FW-B est légèrement supérieure (de 2 points) à celle de l'OCDE. La proportion d'élèves très peu performants en mathématique (sous le seuil du niveau 2) est inférieure de 3 points de pourcentage à celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE (31%) (*Id.*, p. 33). La proportion d'élèves très performants, capables de réaliser les tâches les plus complexes, est aussi légèrement inférieure à la moyenne dans les pays de l'OCDE : 6,9% contre 8,7% (*Id.*). En mathématique, les résultats de 2022 en FW-B sont en net recul par rapport à ceux de 2018 (-21 points), ceci concerne de la même manière les élèves faibles (+5 points de pourcentage) et les forts (-5 points de pourcentage). Avec un score de 474, la FW-B est à la hauteur de la moyenne OCDE (472) ; le score de la FW-B est équivalent à celui de pays comme l'Allemagne et la France (*Id.*, p. 74).

Selon Baye et al. de l'aSPE (2023b, p. 35) qui a mené une enquête auprès des jeunes scolarisés de 15 ans, l'écart entre les filles et les garçons est relativement réduit dans le domaine des mathématiques (9 points à l'avantage des garçons), mais il s'accroît pour atteindre 49 points lorsque l'on s'intéresse au statut de natif ou d'immigré, et s'élève à 118 points lorsque l'on compare les 25% d'élèves les plus favorisés aux 25% les plus défavorisés. Des écarts très importants sont également observés selon le parcours scolaire : 94 points séparent les élèves à l'heure (ou avancés) des élèves en retard dans l'apprentissage, et 122 points séparent les élèves inscrits dans l'enseignement de transition (général et technique de transition) de ceux qui fréquentent l'enseignement de qualification (technique de qualification et professionnel) (*Id.*). Des pertes d'apprentissage ont été observées à la suite de la crise sanitaire, et elles sont plus marquées chez les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Betthäuser et al., 2023).

Selon l'enquête PIAAC auprès des adultes, les compétences en numératie sont moins fortement mobilisées : 28% des personnes en emploi ne les utilisent jamais, 43% les utilisent de façon limitée et 29% régulièrement, avec de même des disparités selon le niveau d'éducation et/ou la qualification (Bonnet et Lainé, 2023, p. 2). Selon l'OCDE (2024, p. 5), à l'heure actuelle, des proportions encore importantes d'individus ne possèdent pas les compétences même élémentaires pour participer à l'économie et à la société : 24% d'adultes ont un niveau insuffisant de compétences en calcul. Et les hommes sont plus à l'aise avec les chiffres que les femmes (INSEE, 2013).

L'enquête du FOREM (2021, p. 50) auprès des demandeurs d'emploi en Wallonie confirme que, la maîtrise des mathématiques est liée au genre. Par ailleurs, plus la personne est diplômée, plus elle a de chance de maîtriser les mathématiques selon cette enquête. Et, les demandeurs d'emploi belges maîtrisent davantage la logique (calcul de tendance, de moyenne) que les demandeurs d'emploi d'origine non-belge.

Dans l'étude de France Travail, un peu plus de la moitié des employeurs citent la capacité à savoir utiliser ou calculer des fractions ou des pourcentages ou à comprendre un tableau statistique simple comme compétence nécessaire à l'emploi (Bonnet et Lainé, 2023, p. 3). Être apte à comprendre ou réaliser des calculs mathématiques plus complexes (logarithmes, fonctions par exemple) est moins souvent mentionné : 19% considèrent que c'est utile et 12%, indispensable. Et, plus le nombre de

⁷ La culture mathématique se définit comme l'aptitude d'un individu à raisonner de façon mathématique, à formuler, à employer et à interpréter les mathématiques pour résoudre les problèmes dans un éventail de contextes (Baye et al., 2023b, p. 12).

compétences en numératie utilisées au travail est élevé, plus le salaire l'est aussi, ce qui n'est pas le cas pour la littératie (Dares, 2015).

2.4.5. Compétences en numérique

Dans son rapport d'étude, Dares (2015) s'appuyant sur les données PIAAC montre que les plus de 50 ans n'utilisent pas moins les TIC que les moins de 30 ans, mais a contrario les employés peu qualifiés les utilisent très peu. Les choses sont différentes pour le public demandeur d'emploi, car d'après l'étude du FOREM (2021, p. 50), les demandeurs d'emploi de 50 ans et plus semblent moins maîtriser les outils numériques, ainsi que les personnes au chômage depuis plus de 2 ans et celles étant d'origine étrangère, plus encore pour les non européennes. Plus la personne est diplômée, plus elle a de chance de maîtriser les outils numériques (*Id.*). L'utilisation des compétences TIC dans son travail accroît significativement le salaire horaire brut (Dares, 2015, p. 22).

Depuis cette publication de la Dares, des années ont passé et d'autres éléments ont pris plus de place dans le monde du travail comme l'IA. En 2022, l'analyse des offres d'emploi en ligne à destination du marché du travail en région bruxelloise a montré que trois offres sur cinq exigent des compétences numériques de base (OCDE, 2023a, p. 140). La part des offres d'emploi en ligne nécessitant des compétences avancées en technologies de l'information et de la communication (TIC), telles que la gestion et l'analyse de données, le codage ou la programmation, est passée d'une moyenne mensuelle de 25% du total des offres en 2018 à 31% en 2022 (*Id.*).

Selon l'OCDE (2020b, p. 15), un bon niveau de compétences à l'écrit, en calcul et en résolution de problèmes dans des environnements à forte intensité technologique est essentiel pour pouvoir exploiter au maximum toutes les possibilités qu'offre Internet et l'utiliser dans des situations diverses et complexes ; et non uniquement pour y trouver des informations et communiquer. La navigation sur le web devient de plus en plus complexe : il est alors nécessaire de posséder des capacités conceptuelles et cognitives pour comprendre ce qui se cache derrière les informations en ligne. Les TIC tendent à être utilisées davantage pour des tâches nécessitant des compétences en comptabilité et en vente ainsi que des compétences de niveau avancé en calcul et, dans une moindre mesure, pour des tâches impliquant des compétences en communication et en gestion (OCDE, 2020b, p. 63).

Globalement, la généralisation du numérique touche les travailleurs de deux manières : 1) avec un effet de complémentarité où la technologie permet aux travailleurs de réaliser des tâches différemment et potentiellement de façon plus efficace ; ou 2) avec un effet de substitution où la technologie remplace les travailleurs dans la réalisation de certaines tâches automatisables (OCDE, 2020b, p. 52). Lorsque la valeur de certaines compétences diminue en raison du développement numérique, les travailleurs investissent davantage dans d'autres compétences qui sont plus demandées en dehors du numérique (Cavounidis et Lang, 2017). Les compétences en TIC sont particulièrement sujettes à l'obsolescence en raison de la rapide évolution du matériel et des logiciels (Cedefop, 2012). La maturité pour l'apprentissage ou la curiosité peuvent être façonnées par l'éducation et l'expérience (OCDE, 2020b, p. 69). Avec l'arrivée de l'IA, les exigences en matière de compétences sont plus élevées (Acemoglu et al., 2022). Selon l'OCDE (2024, p. 4), la demande de compétences en IA a augmenté de 33% en trois ans seulement.

Il n'y a pas de consensus sur l'impact global de la transformation numérique sur l'emploi, car il est difficile de rendre compte des aspects multiples de cette transformation (OCDE, 2020b, p. 57), et du délai de généralisation, car il dépend en partie des progrès de l'apprentissage automatique (*Id.*, p. 84). L'IA va au-delà de l'automatisation des tâches (*Id.*, p. 58). Mais, l'IA a jusqu'à présent peu retenti sur l'emploi global (OCDE, 2023c), entraînant surtout la réorganisation plutôt que la suppression d'emplois

par une réorientation vers des emplois et des tâches dans lesquelles les humains ont un avantage relatif, comme l'indique Milanez (2023). Selon l'OCDE (2020b, p. 23), la Belgique obtient d'assez bons résultats au niveau des compétences nécessaires pour tirer parti du numérique, et elle peut compter sur de solides systèmes de formation tout au long de la vie pour pouvoir bénéficier pleinement du passage au numérique, avec une forte exposition de son économie et de la société au numérique

Selon l'OCDE (2020b, p. 96), il est essentiel que les individus soient bien formés aux compétences de base ou cognitives (en littératie et en numératie) et, également aux compétences non cognitives comme la gestion, la communication et l'auto-organisation, ainsi qu'en informatique. L'OCDE (2024, p. 24) se réfère à Eurostat (2024) pour indiquer que seulement la moitié des adultes (55%) de l'UE disposaient d'au moins des compétences numériques de base en 2023. Les métiers fortement menacés par l'automatisation impliquent des tâches routinières alors que les compétences non cognitives sont plus difficiles à automatiser. Les professions fortement exposées à l'IA concernent plus particulièrement les hauts niveaux de diplômes (OECD, 2023b), mais les professions requérant peu de qualifications sont, quant à elles, exposées à un risque élevé d'automatisation (OCDE, 2020b, p. 125), notamment dans les secteurs de la production, du transport, de la construction, de l'installation, de la maintenance, de l'extraction, etc. (OECD, 2023b, p. 118). Les métiers de l'aide, de nettoyage, de préparateur de nourriture sont moins exposés à l'IA (*Id.*, p. 113).

Les compétences requises au niveau de l'IA dépendent de l'utilisation qui en est faite. Certains métiers vont développer et maintenir les systèmes de l'IA alors que d'autres vont l'adopter, l'utiliser et interagir avec celle-ci. Dans ce dernier cas, la connaissance élémentaire et les compétences digitales de base sont suffisantes (ex. savoir utiliser un ordinateur ou un smartphone, connaître les principes de base au niveau du fonctionnement, etc.) (*Id.*, p. 163). L'OCDE (2023c, p. 189) détaille les compétences nécessaires à l'ère de l'IA, allant des compétences nécessaires pour l'adoption, l'utilisation et l'interaction avec les applications d'IA aux compétences nécessaires à la conception et à la maintenance des systèmes d'IA. À ce propos, Long et Magerko (2020) insistent sur le fait de se former a minima à la littératie de l'IA, c'est-à-dire d'apprendre à communiquer et collaborer avec l'IA. Quatre niveaux de formation existent. Les cours d'initiation pour les personnes ayant une utilisation basique peuvent introduire aux notions de base sur le fonctionnement, apprendre à communiquer avec l'IA, apprendre à décoder la réponse de l'IA et être critique, poser les notions sur l'éthique de l'IA, etc.

3. Cadre méthodologique et théorique

3.1. Des entretiens avec les acteurs de terrain

Dans le cadre de cette étude, nous avons réalisé quatorze entretiens qualitatifs principalement avec des consultants issus d'agences d'intérim ainsi que quelques entreprises, actives dans différents domaines comme l'Horeca, la vente, l'administratif, le paramédical, la sécurité, le transport, la logistique et la manutention. Ces secteurs ont été choisis, car ils offrent la possibilité aux personnes peu qualifiées d'accéder à un emploi, tels que les métiers de la salle et de la cuisine, vendeur, employé administratif, aide-soignant, garde sécurité, chauffeur logisticien, agent Check-In, bagagiste, manutentionnaire, magasinier, etc. Le but des entretiens était d'entendre le point de vue des consultants sur les compétences minimales attendues pour exercer les métiers requérant peu de qualification.

Une série de documents (FOREM, 2013 ; Dares, 2015 ; RECTEC, 2016 ; CRI, 2021 ; Rey et al., 2021) a aidé à construire la grille d'entretien utilisée auprès des personnes interrogées. Les entretiens ont duré aux environs d'une heure, en présentiel, en visioconférence ou par téléphone. Les thèmes qui ont été abordés sont : les compétences de base attendues en langue, en calcul et en bureautique, les compétences transversales, les compétences comportementales, les procédures d'évaluation des compétences et de sélection des candidats, la place de l'expérience professionnelle antérieure, des stages, des attestations, des certifications, et de la validation des compétences dans le curriculum vitae ainsi que les évolutions du marché de l'emploi, des exigences des employeurs et des candidats.

Le périmètre des thématiques est volontairement plus large que celui de la revue de la littérature sur les compétences de base en littératie, numératie et numérique pour permettre à Bruxelles Formation de mieux connaître encore le marché de l'emploi et ses pratiques de recrutement et de sélection des candidats.

3.2. La confiance comme cadre d'analyse

Les recruteurs ont pour mission de recevoir et d'évaluer les compétences des candidats pour un poste donné. Pour ce faire, ils vont analyser et juger les compétences techniques, comportementales, linguistiques, etc. des individus. Ils vont prendre appui sur le CV qui agit comme un dispositif de présentation du candidat (expérience professionnelle, formations, qualités, compétences, etc.). Au-delà du fait de rechercher des compétences spécifiques, les recruteurs sont avant tout à l'affut d'éléments leur inspirant confiance afin de proposer le candidat à un employeur. Les éléments à analyser en entretien sont multiples. Dans cette situation, la confiance peut intervenir comme un mécanisme de réduction de la complexité (Luhmann, 2006).

Le cadre théorique sur la confiance (Karpik, 1996 ; Lorenz, 2003 ; Luhmann, 2006) et, plus spécifiquement, les formes logiques ou grammaires de la confiance (Ogien, 2006) peuvent servir à décliner les diverses situations rencontrées par les recruteurs pour la mise à l'emploi des individus.

Elles aident à mettre en lumière la manière dont les recruteurs sélectionnent les candidats, c'est-à-dire dont ils jugent les CV et les compétences pour les proposer à des employeurs.

3.2.1. Les deux niveaux de la confiance

Selon Luhmann (2006), il existe deux niveaux de la confiance qui sont interconnectés et qui façonnent les interactions au sein de la société.

- Le niveau interpersonnel

La confiance peut être définie comme « la croyance qu'un autre individu, une organisation ou une institution agira de façon conforme à ce qui est attendu de lui » (Lorenz, 2003, p. 109). Chaque action de l'individu, posée consciemment ou non, a une influence sur le mécanisme de la confiance à l'égard d'autrui. La construction de la confiance débute dès la présentation de soi (Goffman, 1973), en tant qu'identité sociale se construisant dans les interactions avec son environnement (Mead, 2006). Lorsqu'un sujet se distancie d'autrui, il n'inspire plus confiance, car il n'offre pas la possibilité aux autres d'apprendre et de vérifier son identité (Luhmann, 2006). Il s'agit du premier niveau de la confiance qui est le niveau interpersonnel, lequel est essentiel dans le cadre du recrutement et de la sélection de candidats pour un poste donné.

- Le niveau systémique

Ce niveau de la confiance permet de « réguler » la complexité élevée du monde grâce entre autres à la présence de « dispositifs supplémentaires », appelés « médias de communication » (*Id.*). Ces médias favorisent l'adoption d'un comportement approprié par le sujet face à une situation donnée et lui permettent de ne pas avoir à choisir parmi une multitude d'attitudes possibles. Par exemple, deux individus en situation d'échange commercial n'ont pas besoin de s'interroger sur la manière de procéder à l'échange des biens, en ce sens où l'argent définit la valeur de ceux-ci.

3.2.2. Les grammaires de la confiance

Albert Ogien (2006), quant à lui, décline dans ses travaux les grammaires de la confiance en quatre formes logiques. Parallèlement à Watson (2006), Ogien estime que la confiance joue un rôle, en arrière-plan, d'organisation des relations sociales. Ces dernières s'organisent en fonction de l'idée que chaque individu se fait de la confiance. Pour Ogien, la confiance a une dimension morale car elle est « un événement particulier dans la relation sociale entre humains » (Ogien, 2006, p. 218) en interaction. De plus, elle a une dimension temporelle au sens où le terme confiance manifeste quelque chose sur le déroulement à venir de la relation sociale pour laquelle l'engagement se passe présentement.

- La première forme logique est le gage

Le gage « suppose qu'on dépose un bien valorisé comme garantie du respect d'une parole donnée et qu'on en risque la perte en cas de non-exécution de l'engagement auquel on a souscrit » (*Id.*, p. 228). Ogien prend l'exemple de la vente d'un bien immobilier, la rencontre entre le vendeur et l'acheteur a une portée sur plusieurs mois. La confiance ne figure pas nécessairement en arrière-plan. Cependant, elle peut être mobilisée à ce moment imprévu où acheteur et vendeur passent soudainement à l'acte. Ce moment transcrivant la confiance ne dure qu'un instant. La confiance est perceptible à travers, par exemple, une poignée de main, une onomatopée, etc. L'acte de confiance peut se concrétiser sans même y avoir pensé. Cette forme logique force à concevoir la confiance comme un acte accompagné d'une « garantie de représentation » (*Id.*). Il peut s'agir d'un contrat, d'une réputation, d'une marque,

d'une notoriété, etc. Il faut préciser que cette forme logique est plutôt utilisée pour décrire la conduite de celui qui cherche à gagner la confiance plutôt que celle de celui qui la donne.

Cette grammaire du gage fait référence aux travaux de Karpik (1996) sur les « dispositifs de confiance » permettant de rendre crédibles les engagements. Celui-ci s'appuie sur des « dispositifs de jugement » qui rendent possible la confiance face à l'épreuve du choix à effectuer. Les dispositifs sont les témoins de la qualité d'un produit ou de la confiance que l'individu peut lui accorder. Ils sont fondés d'un côté sur la confiance personnelle (le réseau de l'individu) et de l'autre sur la confiance impersonnelle qui correspond aux « classements » (recouvrant les diplômes, la réputation (Orléan, 1994)), aux « appellations » (labels, certifications, appellations d'origine contrôlée, marques, etc.) et aux « guides » (Karpik, 1996).

- La deuxième forme logique est le pari

Le pari peut être identifié à partir du moment où il y a présence de « la liberté absolue d'autrui à respecter ou pas la parole donnée » (Ogien, 2006, p. 226). La première contrainte est l'interdiction d'anticiper les conséquences qui risquent de découler de la proposition. La deuxième contrainte est l'absence d'un enjeu clairement présenté. Il s'agit d'une réelle épreuve où l'enjeu est absent du discours et où la promesse ne sera peut-être pas réalisée. Ogien (2006) l'illustre par l'exemple où un homme inconnu vous aborde sur le quai d'une gare pour vous demander la somme de cent mille euros en promettant de vous les rendre en date et lieu souhaités. Il s'agit d'une réelle épreuve où l'enjeu est absent du discours et où la promesse ne sera peut-être pas réalisée. À partir du moment où l'enjeu est spécifié – cette somme lui servant pour sauver sa fille des mains d'un imposteur –, la confiance prend une connotation morale. Les modalités d'engagement ont pour issue une alternative simple sans gradation à savoir soit la perte soit le succès. Pour que cette forme existe, il faut impérativement la présence de deux individus en interaction, car un pari ne peut être vécu seul.

- La troisième forme logique est le sacrifice

Dans cette logique, « faire confiance » relève d'une « pratique positive de l'ignorance ». Il s'agit de « prendre la décision, dans le cours d'une interaction, de renoncer de façon délibérée et sans justification [...] à recueillir d'autres informations qui permettraient de rendre moins risqué le fait de se rendre vulnérable à autrui » (*Id.*, p. 229). Cette pratique s'adapte aux circonstances : elle peut être « inconditionnelle » (on ne met pas en doute le soutien de proches avec lesquels une relation de dépendance est présente), « contrôlée » (lorsque l'engagement s'effectue en connaissance de cause avec une évaluation du risque éventuel) ou « relative » (lorsque le besoin de s'assurer de ce qui est dit ou se fait, n'a pas lieu d'être, eu égard aux conséquences de l'action en train de s'accomplir). Un exemple criant est celui de l'hospitalité : accueillir un inconnu chez soi demande un « abandon de soi », car aucune information n'est accessible pour savoir si cet étranger est digne ou non de confiance. Dans cette situation, la confiance est empreinte de « naïveté ».

- La quatrième forme logique est le défi

Le défi est la situation où l'individu décide de « faire confiance » en envisageant cet acte comme une « mise en danger délibérée ». La gravité de l'enjeu engagé fera varier le degré de mise en danger, allant de l'acte banal (prêter une petite somme d'argent à quelqu'un) à l'acte audacieux (traverser une rivière en plein hiver) en passant par l'acte risqué (faire circuler des produits illicites).

4. Le travail de « jugement » des compétences des individus

4.1. Le travail des agences d'intérim

Les agences d'intérim agissent comme des « intermédiaires du marché du travail » (Bessy et Eymard-Duvernay, 1997) au sens où elles mettent en relation des candidats souhaitant travailler avec des employeurs à travers l'offre d'emploi comme canal d'intermédiation. Concrètement, elles vont quotidiennement recourir à « l'intéressement » qui correspond à « l'ensemble des actions par lesquelles une entité [...] s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation. Toutes ses actions prennent corps dans des dispositifs » (Callon, 1986, p. 185). Dans son étude, Callon représente le dispositif sous forme de filières et de collecteurs pour permettre aux larves, futures coquilles Saint-Jacques, de se développer en toute sécurité. Il se demande comment elles réagiront à ce dispositif. S'y intéresseront-elles ? S'y fixeront-elles ?

Dans notre étude, les agences d'intérim doivent intéresser plusieurs « actants » (Latour, 1984) humains (des employeurs, des candidats) et non-humains (des offres d'emploi, des curriculum vitae). Elles doivent réaliser des « négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses » (Callon, 1986, p. 189) pour permettre au processus d'intéressement d'aboutir, notamment à travers le fait pour chaque actant d'avoir un rôle à jouer dans la dynamique de la mise à l'emploi d'individus. Toutes ces interactions n'existent pas sans cadrage pour les contenir (Akrich, Callon et Latour, 2006, p. 273), c'est-à-dire l'entretien de sélection.

4.1.1. Vis-à-vis des employeurs

Toutes les agences rencontrées doivent effectuer un travail de prospection pour trouver des clients. Une personne au sein de l'agence peut d'ailleurs être dédiée à cette tâche. Si ce n'est pas le cas, alors chaque agent a également parmi ses missions celle de faire de la prospection de nouveaux clients et, par conséquent, d'offres d'emploi. Les agences sont nombreuses sur le marché donc la concurrence est parfois rude. Les entreprises qui recourent aux agences d'intérim le font en général parce qu'elles ne trouvent pas le candidat souhaité et/ou n'ont pas de temps ni les ressources à consacrer au recrutement ni à la sélection. La concurrence entre agences fait qu'elles doivent se démarquer en offrant un service et une plus-value aux clients.

Les agences vont devoir clarifier les demandes des clients en « décortiquant » finement les attentes et l'environnement dans lequel le candidat sera amené à travailler. Ce travail de « décortiquage » est essentiel pour réaliser une bonne concordance entre offre d'emploi et profil du candidat. Par exemple, une agence indiquait que le large périmètre des profils administratifs nécessite d'analyser les compétences et qualités attendues par l'employeur, car :

« Une réception n'est pas l'autre. On peut me demander d'avoir un rayon de soleil alors que pour d'autres vous demandez quelqu'un de très professionnel mais de

plus discret. Chaque client va avoir des attentes différentes. Ça va être lié à la culture d'entreprise et au lieu de travail. » (Veerle)

Dans leurs contacts avec les clients, les agences sont amenées à devoir négocier les demandes initiales notamment en ce qui concerne le niveau de compétences attendu chez le candidat. Elles doivent affronter les demandes de « sur-polyvalence » ou, dans le jargon, de « moutons à cinq pattes », c'est-à-dire que les clients veulent par exemple une personne bilingue, avec un CV stable, qui a telle expérience et qui maîtrise tel outil informatique.

« Ils ont plus d'exigences et, parfois, c'est hallucinant. Il y a une compagnie qui m'a demandé un chargeur de camion qui devait parler français et néerlandais, qui devait rouler pendant deux ou trois heures, et faire l'administratif et la vente. Je lui ai demandé combien de personnes il avait besoin, car il fallait cinq personnes pour faire tout ça. Donc tu oublies. » (Raoul)

Les raisons évoquées sont les aspects financiers et ce, quel que soit le secteur d'activité. Ainsi, les entreprises vont concentrer les compétences sur une même fonction, d'où la demande de polyvalence. Sinon, elles tentent en premier lieu de recourir aux flexi-jobs et aux étudiants. La demande de sur-polyvalence, d'autant plus présente dans les entreprises de petite taille, est renforcée du fait de recourir à une agence d'intérim pour laquelle l'entreprise paie un service, donc une sélection et un niveau de compétences.

« Dans la tête des employeurs, comme ils font appel à nos services, ils veulent trouver la perle rare. » (Annick)

« Il faut que ce soit rentabilisé par l'envoi de personnes prêtes à l'emploi. » (Emilie)

« Si tu arrives dans une cuisine de collectivité, tu dois savoir quoi faire. Ils n'ont pas le temps de te former. » (Raoul)

Les employeurs vont augmenter le niveau d'exigence en recourant à l'intérim : par exemple, s'ils recrutent par eux-mêmes, ils recevront cent cinquante candidatures pour un chauffeur B en camionnette ; cependant, s'ils passent par une agence d'intérim, ils vont demander un chauffeur B bilingue expérimenté qui connaît bien Bruxelles. Mais, les employeurs ne sont pas nécessairement prêts à payer le « mouton à cinq pattes » ou la « perle rare » à son juste prix. Les entreprises qui rémunèrent correctement leurs travailleurs ne rencontrent pas de difficultés à engager du personnel.

« On travaille avec une entreprise qui fait de la viande et il n'y a pas de problème pour trouver quelqu'un, car c'est bien payé. » (Raoul)

« Quand il commence comme chauffeur, il est à 3100 euros bruts et avec les horaires décalés, il est à 3700 bruts. C'est déjà un salaire correct. Il gagne beaucoup plus qu'un ambulancier. » (Pascal)

Le travail des recruteurs est alors d'expliquer aux clients que les candidats n'ont pas tous ces compétences-là, que ceux qui les ont sont rares sur le marché et, par conséquent, ils coûtent cher. Les agences vont tenter de revoir à la baisse le niveau de compétences demandé et cela commence généralement par l'exigence du bilinguisme. Mais, comme l'indique Raoul, « les négociations sont difficiles avec les employeurs ». Une manière de procéder est de chercher pendant deux ou trois jours le candidat « idéal », puis les agences vont indiquer que ce type de candidat est introuvable et que le client doit revoir ses exigences à la baisse, surtout si le contrat proposé est de courte durée (moins d'un mois). Cela passe aussi par la présentation d'autres candidats :

« On va leur montrer qu'on a peut-être quelqu'un qui est expérimenté, mais qui a un peu moins les langues donc on va miser sur l'expérience. » (Annick)

Les agences disent être transparentes par rapport aux clients sur la manière dont elles travaillent, c'est-à-dire dont elles recrutent et sélectionnent les candidats. Certaines d'entre elles ont pour habitude d'envoyer deux ou trois candidats au client alors que d'autres en proposent une dizaine, sans nécessairement informer les candidats. Les agences vont décrire aux clients ce qu'elles ont fait pour répondre à la demande initiale d'envoyer des candidats pour une offre d'emploi, donc les étapes du processus de recrutement et de sélection, le type et le nombre de rencontres avec les candidats (téléphone, visioconférence, en coprésence physique). Cette pratique permet d'instaurer une relation de confiance avec le client et de pérenniser la collaboration. Le fait d'être transparent génère une bonne réputation pour l'agence et de la confiance de la part du client.

La transparence pose question aux agences par rapport à certaines spécificités des candidats, plus particulièrement le fait d'avoir un casier judiciaire non vierge. Certains environnements de travail (aéroport⁸, lieux de soin, maisons de jeunes, administrations publiques, etc.) n'acceptent pas ces profils-là, sauf éventuellement dans le cadre de projets spécifiques. En revanche, les autres lieux de travail pourraient insérer ce type de candidats. Mais, les agents s'interrogent sur le fait d'annoncer à l'employeur la situation du candidat qui est d'ordre privé :

« On se pose la question de savoir ce que l'on dit à l'employeur. Si on le dit, ça pourrait freiner l'engagement. Si on le dit, ça peut être discriminant mais si on ne le dit pas, le client peut se sentir trahi. Ce n'est pas notre but. Le but est d'insérer. On évite de perdre les clients. » (Marie)

Les agences d'intérim sont tiraillées entre le fait d'être transparentes sur la situation et d'obtenir un refus de la part de l'employeur, et mettre la personne à l'emploi en espérant que tout se passe bien. Elles s'interrogent sur la priorité et l'objectif : est-ce la mise à l'emploi du candidat ou le maintien de la collaboration avec le client ? L'enjeu derrière, au-delà de l'aspect financier, reste la question de la confiance. Et, quel que soit le positionnement, l'agence doit assumer les conséquences de ses actes :

« Le problème que j'ai eu avec une personne c'est qu'elle n'a pas été à ses rendez-vous judiciaires et donc la police est venue la chercher sur le lieu de travail au lieu d'aller à son domicile suite à la Dimona qu'on avait déclarée. On a demandé au client si ça s'était passé correctement et si cela n'a pas posé de souci. » (Marie)

4.1.2. Vis-à-vis des candidats

Les agences d'intérim vont recevoir les candidats pour évaluer leurs compétences. Les entretiens s'effectuent par téléphone, visioconférence ou en coprésence physique. Les agents utilisent l'entretien par téléphone pour les postes dans la vente, l'Horeca, l'administratif dont les contrats sont immédiats (pour le lendemain ou dans quelques jours) et de courte durée. Ces entretiens de screening durent jusqu'à vingt minutes. Dans ce cas, la présentation physique n'est pas prise en considération. Les agents estiment que les candidats connaissent les normes pour travailler dans ces secteurs-là et si ce n'est pas le cas, le client leur fera un commentaire. Au téléphone, si la personne ne s'exprime pas facilement, l'entretien sera long et non satisfaisant aux yeux de l'agent. À l'inverse :

⁸ Pour travailler sur le site de l'aéroport, il est nécessaire de remplir un dossier pour la sécurité. Le candidat doit apporter des justificatifs pour les cinq dernières années (contrats de travail, situation familiale, contrats de bail, voyage à l'étranger, attestation de formation, etc.). Il faut une preuve pour chaque période vide de 28 jours entre deux emplois. Si le dossier est incomplet, le candidat est exclu de la procédure de recrutement. Pour certains postes, le candidat devra passer le permis D pour circuler sur le site de l'aéroport.

« Si la personne a déjà une expérience, qu'elle sait ce qu'elle veut, qu'elle correspond à l'offre, on ne va pas plus l'interroger que ça et on va la présenter directement au client. » (Amina)

Par ailleurs, selon le type de poste, il peut y avoir un premier entretien par téléphone, puis un deuxième dans les bureaux de l'agence. Cette manière de procéder permet aux agents de faire un premier tri dans les candidats notamment en évaluant le niveau en langues et la « motivation » par téléphone, et de tester leur motivation en les invitant à un entretien d'embauche sur place. Les entretiens en coprésence physique peuvent durer entre vingt minutes et une heure. Le temps de l'entretien est allongé si l'agent estime que le candidat en vaut la peine, c'est-à-dire qu'il se prête à l'exercice de l'entretien, qu'il a un profil intéressant et qu'il maîtrise un minimum les langues.

Depuis la période de la Covid-19, les agences ont progressivement modifié leurs pratiques de travail, notamment en dématérialisant de plus en plus les entretiens avec les candidats au sens où l'entretien par téléphone ou par visioconférence constitue la nouvelle norme. La rencontre en coprésence physique est maintenue pour les lieux de travail fortement sécurisés comme l'aéroport de Bruxelles et également pour des postes plus qualifiés. Peut-on en déduire que les compétences attendues pour les emplois moins qualifiés (métiers de la salle et de la cuisine, vendeur, employé administratif, aide-soignant, garde sécurité, chauffeur, logisticien, agent Check-In, bagagiste, manutentionnaire, magasinier) sont plus facilement évaluables à distance, virtuellement ?

Lors de l'entretien, les candidats sont parfois pris au dépourvu, car ils n'ont pas suffisamment préparé la rencontre. Les recruteurs tentent de les rassurer en insistant sur le fait qu'il s'agit d'une discussion et qu'ils sont là pour les aider dans leur parcours d'insertion. La dimension relationnelle est au cœur de l'accompagnement effectué par les agences, surtout pour celles qui s'occupent de publics plus éloignés de l'emploi. L'accompagnement est plus intense avec un échange important entre le candidat et l'agent avant l'entrée en mission et après celle-ci.

« On les appelle beaucoup et on leur envoie des SMS avec les informations sur la mission. C'est important pour nous qu'ils comprennent et qu'on puisse communiquer avec eux. [...] Après la mission on lui demande comment ça s'est passé. Si ça ne s'est pas bien passé, on va revoir la personne en Agence pour voir les points à travailler. Les personnes peuvent profiter de ce feedback pour réajuster ce qu'il faut. » (Marie)

Revoir le candidat après la mission permet d'identifier les faiblesses (difficulté en langues, en calcul, dans l'utilisation d'un écran, etc.) et les problèmes dans la réalisation des tâches demandées (difficultés dans la préparation des commandes, problème dans la présentation de soi comme venir au travail en vêtement de sport, etc.). Un service de coaching est offert aux candidats qui en ont besoin pour les aider à préparer leur CV, l'entretien d'embauche, etc. L'accompagnement peut être individuel ou collectif. Les agents de sélection n'ont pas le temps d'encadrer les candidats pour faire ces démarches approfondies.

Aider les candidats signifie aussi leur faire un retour en entretien sur les aspects positifs et négatifs pour leur permettre de s'améliorer. Par exemple, en entretien de sélection, l'agent va relever la présence de fautes d'orthographe dans le CV, voire proposer une aide pour changer le CV si les modifications à réaliser ne prennent pas trop de temps et sont superficielles. Cette aide rapide peut lever des freins importants dans la recherche d'un emploi. Les recruteurs agissent ainsi si le candidat a de la valeur à leurs yeux et si un poste est en vue pour lui. Certains d'entre eux préfèrent l'entretien en coprésence physique pour aborder ces aspects.

Le travail des agents est de détecter le manque de compétences des candidats. Quand l'une ou l'autre compétence n'est pas satisfaisante pour entrer à l'emploi, les agents conseillent aux candidats de suivre une formation courte pour se remettre à niveau. Certains écoutent le conseil tandis que d'autres ne veulent pas entendre parler de formation, même si celle-ci les aiderait à se mettre à niveau. Le refus de formation est justifié par le souhait d'un emploi immédiat et la rentrée d'un revenu. Les agents proposent une formation aux personnes qui sont les plus disposées à en suivre une.

Parfois, la formation est organisée par l'entreprise en interne, surtout dans les grandes structures ou lorsque cela est obligatoire (par exemple, obtenir le brevet cariste pour le site de l'aéroport ou obtenir le permis D pour travailler dans les entreprises de transport public). Ces formations sont liées à l'utilisation de logiciels, à la conduite d'engins, à la sécurité également. Elles peuvent durer de quelques jours à plusieurs mois. Sinon, dans les entreprises de petite taille, les nouveaux travailleurs sont formés « sur le tas » et par le parrainage de leurs collègues.

Par ailleurs, d'autres entreprises indiquent ne pas avoir le temps de former les nouveaux travailleurs, d'où leur requête d'avoir des candidats prêts à l'emploi. C'est le cas dans les métiers de la vente ou de l'Horeca. La formation pour l'utilisation de la caisse ou de la cuisine dure d'une heure à une demi-journée, mais les employeurs préfèrent une personne déjà formée et opérationnelle. C'était moins le cas auparavant d'après les agences d'intérim.

Quand le candidat n'est pas sélectionné à l'issue de la procédure de recrutement et de sélection, les agences tentent de le retenir en interne en l'envoyant vers d'autres départements s'occupant de secteurs d'activités différents (Horeca, vente, etc.). Cette pratique de rétention s'effectue si le candidat est de « qualité » aux yeux des recruteurs. Les agences reçoivent continuellement des nouveaux candidats, surtout quand les missions sont nombreuses et de courte durée. Les missions trop courtes dans le temps ont moins d'attrait pour les candidats donc les recruteurs doivent en rencontrer plus pour en dénicher un. Ce travail de renouvellement demande parfois beaucoup de temps en analyse de CV et en entretien sans garantie de pouvoir garder les candidats en réserve dans leur base de données.

4.2. Évaluer les compétences

Les recruteurs ont pour mission d'évaluer les compétences des candidats afin de les proposer à des employeurs. Pour ce faire, ils vont utiliser différents outils et techniques d'évaluation de l'individu et de son CV pour établir un « jugement des compétences » (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997).

4.2.1. Des outils d'évaluation

Selon les demandes des employeurs, les agences d'intérim vont réaliser des entretiens avec des questions et des mises en situation spécifiques pour tester les compétences, les qualités et le tempérament de l'individu. Elles vont parfois travailler de concert avec l'employeur pour élaborer les questions. Elles sont amenées à évaluer les compétences du candidat, dans l'optique de définir s'il convient pour le poste en question. Dans leur jargon, il s'agit d'identifier le « bon » candidat. Dans les entretiens réalisés avec les agences d'intérim, le terme « feeling » est récurrent dans le travail d'évaluation des compétences et d'identification du candidat pour le poste. Derrière ce mot, des techniques et des outils sont utilisés pour questionner et évaluer les candidats, leur CV, leur passé professionnel ainsi que leur « motivation » et intérêt pour le poste.

« Il y a des compétences qui ne sont pas faciles à évaluer comme plongeur ou commis de cuisine. Mais l'expérience se devine très vite par la discussion avec le candidat en posant des questions ou en suggérant des mises en situation. » (Émilie)

« Parfois, les candidats notent la suite Office, mais ils ne savent rien faire et donc c'est à nous à démêler. » (Anita)

« On va se baser sur l'expérience et le vécu des personnes en les faisant décrire. » (Annick)

« On va voir si la personne sait s'exprimer, se situer, contextualiser les choses. Ça dépend de feeling. » (Aurélie)

Les agents vont utiliser plusieurs outils, comme la méthode STAR qui consiste en un jeu de questions ouvertes où le recruteur guide l'échange pour connaître les compétences techniques et comportementales du candidat qui, en réponse, doit les illustrer à travers des faits. Ainsi, STAR est l'acronyme des mots : Situation, Tâche, Action et Résultat.

- **Situation** : quel était le contexte de l'expérience passée ? Cette première étape permet de donner une vision d'ensemble de la précédente situation.
- **Tâche** : quel était l'objectif à atteindre ? La deuxième étape consiste à connaître les tâches définies en amont.
- **Action** : quelles actions ont été mises en place ? Cette troisième étape a pour but de comprendre ce que la personne a réalisé au quotidien pour atteindre son objectif.
- **Résultat** : quels sont les résultats obtenus ? En dernière étape, il faut aborder des chiffres, des données, des informations précises pour appuyer le discours et faire un bilan sur le projet mené.

Les agents vont aussi plus simplement, faire des mises en situation, c'est-à-dire engager la discussion et amener la personne à :

- Parler dans les langues requises pour le poste en question ;
- Décrire une journée type de travail ;
- Décrire le travail réalisé en équipe, l'utilisation d'un logiciel ;
- Identifier ce que le candidat n'aime pas faire et ce avec quoi il n'est pas à l'aise ;
- Prioriser les tâches ou étapes pour réaliser une tâche ;
- Expliquer des situations difficiles rencontrées lors d'emplois précédents ;
- Se positionner par rapport à une situation problématique avec un client ;
- Etc.

« C'est déjà important de le faire au premier entretien téléphonique. En langues par exemple. Voir si la personne sans être préparée peut répondre. On voit si elle ose et se débrouille. » (Veerle)

« Je demande à la personne de m'expliquer ce qu'elle sait faire avec Excel. On voit rapidement si la personne a l'habitude de l'utiliser ou pas. [...] Avec leurs mots, cela dit souvent très bien leurs compétences là-dessus. Quelqu'un qui utilise très bien Excel va me perdre, car je ne connais pas tout. » (Anita)

« Si on a quelqu'un en face de nous qui connaît un peu le métier, qu'il sait répondre à quelques opérations de calcul (4x6), c'est quelqu'un qui a les chiffres en tête. Si la personne ne sait pas répondre, on sait que ce sera difficile pour elle. » (Thierry)

Les agents vont également demander aux candidats leurs points forts et faibles au niveau du tempérament, mais aussi au niveau psychologique et physique. Les questions posées sont nombreuses et précises surtout pour les postes de travail dans des environnements à risque et/ou fort sécurisés. Par exemple, pour travailler dans la logistique aéroportuaire (le cargo), les agents s'assurent que le candidat a une bonne santé physique : savoir porter des choses, résister à la chaleur et au froid, être à l'extérieur toute l'année, être près des turbines, manipuler des cercueils ou des produits dangereux, etc. Évaluer ces aspects permet aux recruteurs de voir si la personne tiendra dans la durée à ce poste de travail. Si ce n'est le cas, ils réorienteront le candidat vers un autre type d'emploi.

En fonction de la requête de l'employeur, les agents vont également inviter le candidat à passer les tests Cébir⁹ en ligne. Ces derniers sont utilisés pour effectuer :

- Des tests de personnalité quand le travail est effectué en équipe ;
- Des tests psychométriques pour évaluer la capacité d'apprentissage si le candidat est amené à suivre une formation de plusieurs semaines au sein de l'entreprise avant de commencer son emploi (ex : brevet cariste, permis D, sécurité, etc.) ;
- Des tests de calculs de base dans le cadre des métiers de la logistique ;
- Des tests de logique dans le cadre des métiers de la sécurité, de l'administratif, de la logistique.

« On peut demander un test de logique pour voir comment la personne travaille de manière structurée. Par exemple, dans telle rangée se trouve le code de référencement R29, où devez-vous aller le chercher ? Ils ont une liste qui s'affiche pour voir comment faire. Ça permet de voir si la personne est vive d'esprit, de voir si elle prend le chemin le plus court pour aller à tel endroit vu que le code est de ce côté-là et pour ne pas déranger ses collègues. » (Thierry)

« On travaille aussi avec un test d'encodage au niveau administration, quand on a des fonctions plus orientées chiffre comme par exemple en facturation. On va utiliser Cébir, un test au niveau de l'encodage pour voir la rapidité et l'exactitude ; et un autre où c'est des données – un listing avec des noms – à remettre au bon endroit. On voit comment la personne gère entre rapidité et exactitude, précision. On envoie le test par ordi donc ils peuvent le faire chez eux. » (Veerle)

Les agents ont conscience que la passation de tests ajoute une étape supplémentaire au processus de recrutement et de sélection ; et qu'ils risquent par conséquent de perdre le candidat si celui-ci est sur plusieurs pistes d'emploi à la fois. Pour les postes de court terme (moins d'un mois) ou dans certains secteurs d'activité (vente, Horeca), ils vont limiter le nombre de tests et privilégier les mises en situation lors de l'entretien oral. Ces tests et mises en situation vont aider les agents à évaluer les compétences des candidats, c'est-à-dire de vérifier le niveau de compétences, car certains candidats estiment avoir un « bon » niveau, mais ce n'est parfois pas suffisant pour exercer l'emploi en question. Les agents vont sélectionner le poste et l'entreprise en fonction du tempérament du candidat afin de réaliser la meilleure adéquation. Ils vont proposer un ou plusieurs candidats à l'employeur. Ce dernier a généralement un grand intérêt pour les informations issues des mises en situation, avec des exemples concrets sur le passé professionnel. Le travail de l'agent est, selon le jargon, de « vendre » le candidat à l'employeur.

⁹ <https://cebir.com/fr/>

4.2.2. Juger le curriculum vitae

Quand les recruteurs reçoivent un candidat, ils sont amenés à « juger » son CV. Pour ce faire, ils vont regarder l'expérience professionnelle, les formations suivies, l'obtention de certificats (surtout pour les métiers réglementés) ainsi que la réalisation de stages. La primauté est donnée à l'expérience professionnelle récente à travers la réalisation d'un ou plusieurs emploi(s), puis aux autres dimensions. Sans expérience de travail, les recruteurs¹⁰ ne rencontrent parfois même pas les candidats, car ils n'arrivent pas à les « vendre » auprès d'employeurs. Ils ne sont pas en mesure de fournir des garanties à ces derniers, car ils ne peuvent pas collecter suffisamment d'éléments pour inspirer confiance.

De plus, l'expérience professionnelle doit être récente, tout comme les formations ou stages réalisés. Plus l'expérience sera longue, moins les recruteurs devront décoder le CV et les compétences de l'individu. Dans ce cas, « *le CV parle de lui-même* » (Emilie). L'expérience est essentielle pour certains métiers, comme la vente ou employé administratif. Les candidats étant nombreux, il est nécessaire qu'ils se démarquent par rapport à leurs confrères. Par exemple, les employés administratifs doivent avoir une plus-value, telle qu'une formation complémentaire en comptabilité, en finance ou en *credit control*. Globalement, les recruteurs cherchent dans le CV ce « petit plus » qui fera la différence et leur permettra de mettre en lumière ce candidat-là.

Pour les individus n'ayant pas d'expérience professionnelle, notamment les jeunes, les recruteurs tiennent compte des formations ou stages effectués ; toujours en gardant à l'esprit cette recherche d'une plus-value. D'ailleurs, les stages doivent être de longue durée (plus d'un mois) et correspondre au poste pour lequel la personne postule, sinon ils ne sont pas pris en considération. En ce qui concerne les formations, celles de longue durée (plusieurs mois) ont plus de valeur aux yeux des recruteurs que celles de quelques jours ou semaines. Sur le document officiel, le dispensateur de formation a moins d'importance que la date d'achèvement de la formation.

« On a beaucoup de documents donc on ne sait pas s'ils ont eu des certificats de Bruxelles Formation, car on regarde ce qui est noté au milieu du papier, on ne regarde pas les contours. On regarde que c'est réussi à telle date. » (Thierry)

En revanche, le lieu de stage et, surtout, les tâches effectuées en entreprise ont beaucoup d'importance. Les recruteurs tentent à travers leurs questions d'évaluer la qualité du stage : de voir comment le stage s'est déroulé, ce que la personne a dû faire comme travail (une journée type) et quelles étaient ses responsabilités. Si une personne indique avoir réalisé un stage d'employé administratif, mais qu'elle a simplement fait de l'archivage, le recruteur n'en tiendra pas compte car le candidat n'a pas appris à gérer le téléphone, à traiter les mails, à résoudre des problèmes, etc. Ce stage n'a pas permis à la personne de découvrir le cœur métier.

Les employeurs accordent globalement plus d'importance à l'expérience qu'aux diplômes ou attestations de formation, sauf dans le cadre de certains métiers réglementés. Peu d'entre eux vont demander les documents officiels. Les recruteurs et employeurs ne connaissent pas ou peu la validation des compétences ou autres attestations ou certifications (RAF, CeCAF, Brulingua, etc.). Ils vont surtout regarder la durée des emplois exercés ainsi que des stages.

D'ailleurs, un accord écrit peut être demandé au candidat pour prendre des références auprès des précédents employeurs. Les recruteurs en agence vont également demander des informations à leurs collègues en interne. Pour travailler dans certains secteurs d'activités, ils vont aussi vérifier que

¹⁰ C'est moins le cas pour les agences à finalité sociale qui s'occupent des personnes éloignées de l'emploi.

la personne a un casier judiciaire vierge. Ce sont tous ces éléments-là qui feront la différence entre deux candidats, moins les attestations.

Le candidat doit pouvoir expliquer son parcours professionnel, ce qui permettra aux recruteurs de cerner ses compétences et son vécu. Il doit pouvoir justifier chaque période inscrite sur son CV en décrivant ce qu'il a fait. Les périodes « vides », ou « trous dans le CV », sont mal perçues par les recruteurs, tout comme les nombreux changements d'emploi. L'entretien de recrutement sert à clarifier les parcours « instables », à mettre une étiquette (formation, emploi, séjour à l'étranger, grossesse, etc.) sur chaque période de vie du candidat.

« On arrive à identifier des profils 'Red Flags' donc la personne a eu plusieurs expériences de courte durée chez plusieurs employeurs. On va demander pourquoi. Est-ce que ça s'est mal passé ? Est-ce que tu n'as pas eu d'autres opportunités ? Est-ce que c'est parce que tu as enchaîné des CDD ? On essaie de voir quelle est la raison derrière et comment la personne argumente. » (Amina)

Les recruteurs préfèrent avoir une explication plutôt qu'un espace vide sans justificatif, car ils devront eux-mêmes défendre la candidature auprès de l'employeur. Ils vont faire confiance à la personne sur ce qu'elle dit d'elle et de son parcours, mais les profils 'Red Flags' dont le CV est instable n'apparaissent pas comme un « gage de confiance », au sens d'Ogien (2006). Une autre manière de réagir face aux « trous » dans le CV est de prêter plutôt attention aux attitudes et au savoir être de la personne lors des processus de sélection et de formation programmés avant la mise à l'emploi. Cette période offre la possibilité pour l'employeur d'avoir plus d'informations sur l'individu.

Par ailleurs, les questions en entretien permettent de vérifier la véracité du CV, tout comme la consultation de LinkedIn (seul réseau social consulté) pour regarder la concordance entre le profil et le CV du candidat. Les recruteurs vont également regarder la cohérence au niveau des dates d'emploi, en consultant leur base de données ou la Banque Carrefour. Ils vont tenter de cerner si le candidat est sincère ou non à propos de son CV et son parcours, et voir si le CV a été rédigé par la personne ou par une intelligence artificielle. Interroger le candidat permettra également aux recruteurs de démêler le vrai du faux tout en trouvant une certaine cohérence dans le CV.

Présenter son CV peut s'avérer difficile pour certains candidats, ce qui amène les agents à devoir prendre du temps pour « décortiquer » le document et comprendre le parcours de ceux-ci. Les agents y consacrent du temps s'ils estiment que l'individu a du potentiel. Sinon, ils lui conseillent de rencontrer le département coaching au sein de l'agence pour refaire son CV et préparer l'entretien de sélection. Si le CV est clair, les agents vont voir l'expérience acquise par le candidat et, par conséquent, les compétences. Par exemple, « on voit vite sur un CV à partir de l'expérience si une personne a été amenée à calculer » (Anita). L'agente ne recourt pas, dans ce cas-ci, à la passation d'un test Cébir ou autre, car le CV et quelques questions lui suffisent pour effectuer le travail d'évaluation.

Les recruteurs fourniront à l'employeur un descriptif complet du profil du candidat et ils auront un retour de celui-ci sur la manière dont la personne s'est comportée et a réalisé le travail demandé. Tout l'enjeu de l'entretien de recrutement consiste à amener la personne à décrire des situations vécues et également à « se » décrire pour permettre à l'agent de « juger » la qualité et les compétences du candidat. Selon Eymard-Duvernay et Marchal (1997, p. 12), « il n'y a pas une compétence existant préalablement au jugement et qu'il s'agirait de découvrir : le jugement contribue à la formation de la compétence ». Par conséquent, pour comprendre le fonctionnement de marchés du travail concrets, il faut donc s'intéresser aux multiples façons de recruter, ces différentes procédures qui font exister les compétences et qui peuvent, dès lors, produire des tensions, des déséquilibres, de la discrimination, etc. (Brahya et Orianne, 2011, p. 211).

4.3. Des (non)qualités pour être (non)mis à l'emploi

Les recruteurs sont amenés à évaluer aussi les attitudes du candidat lors de sa présentation en entretien. Ils font face à des personnes plus motivées et d'autres moins, ainsi qu'à des candidats qui se présentent bien alors que d'autres non. Ils indiquent que certains individus ont une bonne attitude et d'autres non. Il est intéressant de décortiquer ce que représente pour les recruteurs la bonne motivation, la bonne attitude, la bonne présentation de soi, etc. et à l'inverse, ce qu'elles ne sont pas.

4.3.1. Être « motivé » et savoir se « vendre », un « gage » d'employabilité ?

Les recruteurs mentionnent que les candidats doivent avoir une série de qualités pour être mis à l'emploi. Ils parlent notamment de « motivation » qui correspond au fait, selon eux, de s'investir (déjà se déplacer pour l'entretien d'embauche), d'être à l'heure, de vouloir travailler, de vouloir apprendre, d'être positif, d'avoir une attitude de travail, d'être sans problème de santé (pour certains environnements de travail) ainsi que de savoir décrire ce qu'ils souhaitent comme poste et justifier leur choix.

Avoir une « attitude de travail » est aussi une expression qui est utilisée par les recruteurs. Ces termes recouvrent le fait de revêtir « l'habit » de travail, c'est-à-dire ne pas arriver en vêtement de sport, en portant une casquette et des lunettes de soleil sur le lieu de travail. Il s'agit aussi de s'adapter au rythme du travail donc savoir se lever et arriver à l'heure, ainsi que tenir ce rythme sur le long terme. Certains postes exigent d'être flexible donc de pouvoir faire les pauses, les coupés ou les week-ends comme dans l'Horeca, aéroport, vente, transport, logistique, etc. Les personnes éloignées de l'emploi, n'ayant pas de contraintes horaires, peuvent être en décalage par rapport à ces exigences-là.

Les recruteurs indiquent l'importance de « l'agilité » (capacité à s'adapter et à évoluer rapidement et efficacement face au changement) comme compétence transversale pour de nombreux postes, en plus d'être autonome, de gérer le stress et de pouvoir gérer les priorités, ainsi que la nécessité de pouvoir travailler en équipe. Certains postes nécessitent d'être rigoureux (maîtriser des chiffres, manipuler des objets, etc.). Les recruteurs vont plutôt prêter attention à l'attitude et à la personnalité du candidat pour les postes où ils seront en contact avec des clients, alors que l'expérience professionnelle sera plus importante pour les postes où le candidat exercera des responsabilités.

« Il arrive que certains candidats qui n'ont pas d'expérience dans l'Horeca mais qui ont une chouette attitude soient engagés dans l'Horeca. Ça dépend des attentes du client. » (Marie)

Avoir un candidat « employable », c'est notamment une personne qui a la capacité de se « vendre », c'est-à-dire mettre en évidence ses qualités à l'oral auprès d'un employeur. Le candidat doit savoir communiquer (parler, lire, comprendre) un minimum dans la langue de l'employeur. Le point d'attention est porté plutôt sur la communication orale de type professionnel qu'écrite, surtout pour les postes requérant peu de qualification. Cela signifie que le candidat doit savoir « se raconter » oralement lors de l'entretien d'embauche. Si ce n'est pas le cas, la personne peut être mise de côté et ne pas être invitée à poursuivre le processus de sélection.

L'expression orale est importante dans ce processus de sélection. « Se raconter » signifie pour le candidat de pouvoir décrire son parcours professionnel et de formation, des situations de travail, des journées types, les stages effectués, etc. Les recruteurs vont dire qu'ils ont un bon ou un mauvais *feeling* (sous-entendu qu'ils ont ou non confiance) envers le candidat par rapport au poste vacant et ce, en fonction de la manière dont la personne va se présenter et s'exprimer.

Globalement, les recruteurs préfèrent quand les personnes savent ce qu'elles veulent faire comme travail et les raisons qui les poussent à faire ce choix. Ils n'apprécient pas les candidats qui demandent n'importe quel poste. Ils préfèrent également quand la personne s'est préparée à l'entretien. Le travail du recruteur est plus aisé dans ce type de situation.

Tous les éléments mis en évidence dans cette partie agissent comme des « gages » de confiance ou des « garanties de représentation », au sens d'Ogien (2006). Les candidats possédant ces « qualités » ou « capacités » ont plus de chance d'être embauchés que les autres.

4.3.2. Être non employable, le « défi » de la mise à l'emploi ?

Les recruteurs parlent de candidats « non employables » quand les personnes ne savent ni lire ni écrire, qu'elles ne maîtrisent aucune des deux langues (français ou néerlandais), qu'elles sont peu débrouillardes (difficultés à se déplacer en transport en commun par exemple), qu'elles n'ont aucune expérience professionnelle ou qu'elles sont peu dynamiques (être « mou », avoir « deux de tension »). Certains profils de publics sont plus difficiles à insérer comme les jeunes sans expérience, les personnes issues de l'immigration sans équivalence de diplôme et sans bonne maîtrise d'au moins une des deux langues, les personnes qui n'ont pas exercé un emploi depuis longtemps, etc. Les recruteurs informent les employeurs lorsqu'ils tentent d'insérer ce type de profil.

En ce qui concerne les langues, les recruteurs mentionnent qu'un niveau B1 est le minimum à avoir dans une des deux langues nationales. Cela dépend du poste et de l'environnement de travail. La personne doit pouvoir comprendre les consignes, lire un document et communiquer avec ses collègues. Les recruteurs testent les personnes à l'oral et, parfois, à l'écrit lors de l'entretien (en remplissant une fiche par exemple). Toutes ces informations sont indiquées dans le fichier de la personne.

La personne peut manquer de préparation et ne pas savoir défendre sa candidature à l'oral. Des séances de coaching individuelles et/ou collectives sont proposées par les agences d'intérim pour aider ces personnes. Les séances collectives permettent de tester les attitudes au travail à travers la dynamique de groupe. Il s'agit de voir si le candidat participe aux jeux de rôle et de cerner comment il réagit dans certaines circonstances (face à l'autorité, situation urgente, etc.).

Les recruteurs rencontrent également des difficultés avec les personnes qui ne sont pas précises dans leur souhait d'emploi, c'est-à-dire qu'elles prendraient tout et n'importe quel poste, ou si la personne est fermée, qu'elle ne s'exprime pas beaucoup (ne décrit pas ses compétences) et qu'elle ne cerne pas l'intérêt du CV. La priorité sera donnée à une autre personne qui a un souhait précis et une motivation qui va en conséquence. Les recruteurs sont plus à même de défendre ce type de profil. Il en est de même quand la personne présente un CV avec beaucoup de fautes d'orthographe alors qu'elle postule pour une offre dans le secteur administratif. Cela n'inspire pas confiance au recruteur ni à l'employeur.

Les recruteurs remarquent que les candidats sont plus exigeants qu'auparavant vis-à-vis de l'emploi et des conditions de travail. Ceux-ci refusent plus facilement les temps partiels, les emplois trop éloignés de leur domicile, un contrat d'emploi pour quelques jours ou en fin du mois s'ils perçoivent l'allocation du chômage, si la rémunération est trop faible. Les profils qualifiés sont plus exigeants que les profils moins qualifiés. Mais, les personnes expriment leur avis et sont transparentes avec les recruteurs. Par conséquent, ces derniers tentent de donner un maximum d'information aux candidats sur la situation et les conditions de travail.

Tant lors de l'entretien qu'en situation de travail, la présentation de soi est un point d'attention, surtout quand le poste se situe dans l'Horeca ou requiert un contact avec les clients. Certains recruteurs partent du principe que les personnes connaissent l'environnement de travail et les règles

à adopter. Ils mettent cela sur le compte du professionnalisme. Mais, d'autres sont régulièrement amenés à faire des remarques aux candidats par rapport à la tenue vestimentaire, à l'hygiène, à l'attitude et à l'apparence. Ils le font lors de l'entretien ou lorsque les employeurs se plaignent du candidat à cet égard.

« J'en ai déjà un qui s'est présenté torse nu. Je n'attends pas la chemise ou le costume, mais avoir un minimum de présentation correcte. Les visios sont prévues d'avance, mais il y a des personnes qui sont couchées dans leur canapé ou qui ont leurs enfants derrière eux qui crient. Je sais que ce n'est pas évident pour tout le monde, mais c'est mieux d'avoir un minimum de professionnalisme. » (Veerle)

Dans la même lignée, les recruteurs doivent faire face au phénomène d'absence des candidats, soit lors de l'entretien, soit lors du premier jour de contrat. Une série de personnes ne préviennent pas et ne donnent aucune nouvelle par la suite. Les recruteurs indiquent que ce phénomène prend plus d'ampleur actuellement et qu'ils tentent de responsabiliser les intérimaires. D'ailleurs, les candidats qui récidivent en la matière ne sont plus repris dans les missions. Ces actes de « résistance », qui se traduisent par la volonté de ne pas s'impliquer, est en quelque sorte un « coup de ruse » (Callon, 1986, p. 190). Ils mettent en évidence le manque de signes de fiabilité de la part du candidat. Cette information est indiquée dans la base de données de l'agence. Les employeurs, quant à eux, rencontrent des problèmes d'absence notamment avec des personnes qui exercent un double travail.

L'ensemble de ces éléments constituent aux yeux des recruteurs des non-gages de confiance, voire de la méfiance. Quand la confiance sous forme de gage n'est pas là, c'est le risque qui plane au sens où le placement de l'individu est un défi (Ogien, 2006), c'est-à-dire « une mise en danger délibérée ». La prise de risque est importante pour le recruteur s'il veut donner une chance au candidat. Certains recruteurs souhaitent tout de même donner au candidat l'opportunité de démontrer ses compétences, voire de se révéler en étant en situation d'emploi.

« Le candidat a juste une seule chance de faire bonne impression pour nous. Mais on donne la chance aux personnes. On veut mettre les personnes au travail pour qu'elles aient de l'expérience. Tu as une journée où tu travailles huit heures, c'est rémunéré, c'est un test. Le client va dire si on peut le remettre la semaine prochaine. » (Annick)

« On essaie au maximum de les mettre au travail pour leur donner une chance. C'est aussi sur place qu'on va voir s'il y a une révélation, si ça colle ou pas, ce que la personne doit améliorer. » (Marie)

Les mises en situation, les tests d'embauche et les journées d'essais constituent des opportunités pour les recruteurs de tester les attitudes des candidats vis-à-vis de l'emploi, de voir si la personne est digne de confiance ou non. Il s'agit plus spécifiquement d'évaluer la ponctualité, la présentation de soi, la fiabilité, l'implication, le respect des règles, le fait de prévenir s'il y a un imprévu, etc. Ce sont les compétences comportementales qui sont testées. Pour une série de postes, les compétences techniques et linguistiques, quant à elles, sont testées en entreprise en situation de travail lors de courtes missions de remplacement ou de renfort d'équipe. La période de « test » peut durer une demi-journée jusqu'à une semaine, selon le poste. Elle est plus courte pour les emplois dans l'Horeca, la vente, le transport, la logistique, la sécurité ; et plus longue pour les postes dans l'administratif. Les recruteurs n'ont pas la possibilité de tester les compétences techniques dans leur service.

4.4. Les compétences de base minimales

Les employeurs attendent de leurs futurs travailleurs des compétences en littératie, en linguistique, en numératie et en numérique différentes selon les secteurs d'activités et le poste occupé. Il est intéressant de regarder plus en détail ce qu'ils demandent comme compétences minimales.

4.4.1. Des compétences en littératie et en linguistique

Une personne qui ne sait ni lire, ni écrire et ni comprendre le néerlandais ou le français est en difficulté pour trouver un emploi sur le marché bruxellois. Même l'agence sociale d'intérim dont c'est la mission première d'insérer un public plus éloigné de l'emploi indique cette limite dans l'accompagnement vers l'emploi.

Par exemple, dans le secteur du nettoyage, les intérimaires peuvent être seuls à leur poste, donc il est nécessaire que les personnes comprennent les fiches d'informations pour réaliser leur travail. Par conséquent, elles doivent savoir lire et comprendre les instructions liées aux tâches à effectuer. Un niveau B1 est demandé dans ce cas, a minima soit en français, soit en néerlandais. Pour les postes accessibles aux personnes peu qualifiées dans les autres secteurs, il est demandé en général un niveau B2. La maîtrise d'une des deux langues nationales est indispensable pour également comprendre les instructions ou informations communiquées oralement par un supérieur ou des collègues. Et la personne doit pouvoir répondre oralement. Sans cela, la personne rencontrera des difficultés à réaliser les tâches demandées.

« Le client nous dit parfois qu'il a besoin de quelqu'un pour travailler en cuisine centrale. On comprend qu'il faut pouvoir compter, préparer les commandes qui vont être envoyées. C'est souvent le client qui va nous dire qu'au niveau de la compréhension, on a demandé de faire la commande, de répartir et ça n'a pas été. C'est le client qui va nous le dire. » (Marie)

La langue demandée au candidat est définie par l'employeur, c'est-à-dire qu'elle correspond à la langue principale parlée au sein de l'entreprise. Le lieu géographique où cette dernière se situe ainsi que la clientèle influencent également les exigences demandées en langue. Les employeurs font d'office appel aux agences d'intérim quand elles ont besoin d'un candidat bilingue, car il semble difficilement trouvable sur le marché. C'est intéressant de décortiquer ce que cela signifie d'« être bilingue ». Pour communiquer dans le cadre professionnel, le candidat doit avoir un niveau B2 ou C1 à l'oral dans la langue de l'entreprise et un niveau B1 ou B2 à l'oral dans l'autre langue. C'est le discours tenu par les recruteurs, mais dans les faits, la maîtrise d'une des deux langues nationales suffit pour certains postes. Plus particulièrement, pour :

- Chauffeur : B2 en FR ou NL ;
- Call center : C1 en FR ou NL ;
- Plongeur : B1 en FR ou NL ;
- En cuisine : B1 ou B2 en FR ou NL ;
- En salle : B2 en FR ou NL, et A2 dans l'autre langue ;
- En nettoyage : B1 en FR ou NL ;
- Aide-soignant : B2 en FR ou NL ;
- Employé administratif : B2 en FR ou NL (l'écrit est demandé aussi) ;
- Réceptionniste : C1 en FR ou NL, et B2 dans l'autre langue (l'écrit est demandé aussi).

La maîtrise de l'écrit n'est pas demandée par les employeurs, sauf pour les postes à responsabilités. Plus spécifiquement pour les fonctions exercées sur le site de l'aéroport ou de la Commission européenne, le travailleur doit aussi savoir parler un minimum l'anglais (B1). Si le candidat veut accéder à des fonctions plus élevées, il devra se perfectionner en langue pour atteindre un niveau C à l'oral et un niveau B à l'écrit (communication de type professionnel).

Le néerlandais est moins demandé à Bruxelles que le français. On pourrait s'attendre à ce qu'il soit demandé pour des postes dans les secteurs de l'Horeca et de la vente, mais ce n'est pas d'office le cas. Les employeurs considèrent la maîtrise du néerlandais comme une plus-value, mais pas un frein à l'emploi si le candidat ne l'a pas dans ses compétences linguistiques. Dans certaines circonstances, des traducteurs humains (le chef d'équipe par exemple) et non-humains (une application) seront utilisés sur le lieu de travail pour traduire des consignes, un bon de commande, etc.

Le fait de maîtriser un minimum la langue parlée sur le lieu de travail aide l'individu à s'intégrer au sein de l'équipe et travailler ensemble. La plupart des postes pour les personnes peu qualifiées ont une dimension collective importante. S'exprimer et comprendre l'autre permet aussi d'être en sécurité, voire d'éviter un danger, ce qui est crucial sur certains lieux de travail.

« Juste vider un camion et dire de faire attention, qu'il y a ça qui va tomber. Si l'autre ne comprend pas, c'est dangereux. » (Raoul)

Comme c'est principalement la maîtrise orale de la langue qui compte, les recruteurs ou l'employeur vont poser des questions en entretien pour cerner le niveau de compréhension et d'expression du candidat dans un cadre professionnel.

4.4.2. Des compétences en numératie et en numérique

Certains postes dans l'Horeca, la vente, la logistique, la manutention, l'administratif demandent de pouvoir manipuler des chiffres. La personne doit être capable d'effectuer des calculs de base ainsi que des règles de trois pour pouvoir définir les quantités d'ingrédients dans une recette, les niveaux de stock ou encore la répartition de la charge dans un avion dont le plafond est courbé. L'individu doit savoir encoder correctement l'information chiffrée dans une application avec comme support une tablette ou assimilé. La numératie et le numérique sont interreliés dans le travail quotidien. L'apprentissage de l'utilisation de la tablette s'effectue sur le tas, avec l'aide d'un collègue éventuellement. Les employeurs organisent une formation dans le cas de l'utilisation de caisses enregistreuses.

En entretien d'embauche, les recruteurs posent quelques questions pour vérifier que le candidat sait calculer. Sinon, c'est à travers l'expérience professionnelle acquise par le candidat que le recruteur peut estimer s'il a ou non les bases demandées en numératie pour effectuer l'emploi. Selon le poste, ils peuvent demander à la personne de passer un test Cébir, plutôt pour évaluer le sens logique. Quand ils voient que la personne rencontre des difficultés à répondre aux questions ou ne réussit pas le test, ils l'orientent vers un autre poste.

« En cuisine, il faut savoir calculer, mesurer. Les personnes doivent pouvoir suivre une fiche de recette et faire une simple règle de trois. On se rend compte parfois que ça peut coïncider. » (Marie)

Une partie du public rencontré par les agences d'intérim a des difficultés avec les outils numériques : ne pas être à l'aise face à un écran, ne pas savoir utiliser un ordinateur ou assimilé, ne pas être capable d'ouvrir un logiciel ni de rédiger un mail, etc. Certains candidats ne souhaitent pas, par exemple, travailler dans la vente, car ils ne se sentent pas à l'aise avec l'utilisation d'un écran (encoder une

commande). Les recruteurs préfèrent savoir que les personnes sont en quelque sorte en situation d'« illettrisme » afin de réorienter la personne vers un autre poste.

Les compétences dans l'utilisation de l'ordinateur sont réservées pour les postes dans l'administratif (employé, assistant, secrétaire, etc.). Plus particulièrement, les personnes doivent savoir utiliser la suite Office (les bases en Excel, Word, PowerPoint), Google documents (création de documents), Outlook (gérer des mails et l'agenda, etc.). Parfois, les employeurs demandent comme compétence l'utilisation de SAP (avec un minimum d'anglais), des Chabots. Sinon, pour les autres postes, c'est la tablette qui est utilisée pour encoder des données chiffrées, relater un événement ou un problème, communiquer une information à un collègue, remplir une fiche d'information, etc.

4.5. Des emplois avec des possibilités d'évolution ?

Les recruteurs constatent que les personnes qualifiées ont généralement plus d'opportunités d'emploi que les personnes peu qualifiées. Paradoxalement, il n'est pas rare qu'ils cherchent des candidats avec « deux bras et deux jambes », selon leur expression, pour effectuer un travail manuel (décharger le camion, travailler dans un supermarché au réassortiment des rayons, etc.). Mais, ils ne trouvent pas de candidats, car l'emploi et les conditions de travail ne sont pas nécessairement désirables. Ces postes sont acceptés par les candidats si la rémunération est correcte.

Les recruteurs doivent informer les candidats sur les modalités de contrat de travail, car les attentes peuvent être contrastées. Par exemple, les candidats s'attendent à signer un contrat de longue durée, mais celui-ci n'est que de quelques jours pour un remplacement ou un renfort d'équipe. Dans un certain nombre de cas, les recruteurs n'ont pas d'autres missions à proposer ensuite. Les personnes sont dans l'attente ; et elles n'imaginaient pas ce scénario. Les contrats de travail proposés aux personnes peu qualifiées sont généralement de courte durée (quelques semaines) voire à durée déterminée de maximum six mois (remplacement d'un travailleur malade ou pour un congé de maternité, etc.). Le type de contrat dépend du secteur d'activité. Dans l'Horeca, les contrats sont souvent de très courte durée (quelques jours à quelques semaines) alors que les emplois proposés dans le secteur administratif tournent aux alentours de trois à six mois. Pour les profils beaucoup plus difficiles et spécifiques à trouver, les employeurs vont en général directement proposer un contrat à durée indéterminée. Il peut arriver qu'un contrat à durée indéterminée soit offert à la suite de la période d'intérim.

De nombreuses entreprises pour lesquelles les agences d'intérim travaillent offrent des possibilités d'évolution de carrière à leurs travailleurs, surtout celles de grande taille. Les individus peuvent devenir chef d'équipe si un poste s'ouvre, ou se libère. Mais, certaines conditions sont requises pour pouvoir y postuler. Au-delà des compétences techniques et des qualités personnelles, l'individu doit en général maîtriser le français et le néerlandais. Concrètement, il doit avoir un niveau C dans une des deux langues et un niveau B dans l'autre langue. Pour postuler comme responsable (chef d'équipe, superviseur, etc.), la personne doit maîtriser la compréhension orale et écrite ainsi que la rédaction (savoir rédiger un mail, un document, une fiche d'information, etc.) dans les deux langues nationales. Parfois, l'anglais est demandé en plus selon le contexte de travail (aéroport, entreprise anglophone ou avec des clients anglophones, etc.). En l'absence de ces compétences linguistique et numérique l'individu n'aura pas la possibilité de gravir les échelons.

D'après nos interlocuteurs, l'intelligence artificielle n'est pas encore vraiment présente dans les environnements de travail. L'un d'entre eux indique que l'IA va certainement changer certains postes mais sans connaître les conséquences tant au niveau de la réalisation du travail en lui-même que du

maintien ou non du poste de travail. Les recruteurs mentionnent que les individus devront avoir ce « petit plus » qui fera la différence, à la fois dans la maîtrise de l'IA si elle est nécessaire pour effectuer les tâches, et dans la vérification du travail réalisé par l'IA et les machines-robots. Par exemple, le secteur de la logistique est fort touché par le phénomène d'automatisation et de robotisation du travail.

4.6. Derrière les compétences : la question de la confiance

Lors des entretiens de sélection, les recruteurs cherchent des « gages de confiance » (Ogien, 2006) à travers les échanges avec les candidats. La collecte de gages de confiance leur sert à démarquer les candidats les uns des autres pour présenter les « meilleurs » aux employeurs. Ces gages ou garanties de représentation (CV, diplôme, attitudes, expression de soi, etc.) servent de « support de la confiance » (Baudry, 1994 ; Eymard-Duvernay, 1989, 1994). Ils réduisent la complexité des interactions (Luhmann, 2006) entre le recruteur et le candidat. Ils agissent également comme des « dispositifs de confiance » (Karpik, 1996) au sens où ils rendent l'engagement crédible, à la fois entre le recruteur et l'employeur dans sa dimension partenariale (Remy, 2016) ; et entre ces deux acteurs et le candidat afin d'envisager une mise à l'emploi. De la sorte, les éléments de confiance interviennent dans la création et la consolidation de ce trio, qui ne peut exister sans leur présence. Concrètement, ces gages qui constituent un « capital de confiance » (Luhmann, 2006) aux yeux des recruteurs sont :

- Le CV clair, structuré et sans faute d'orthographe ;
- L'expérience professionnelle ;
- Les diplômes ou brevets ;
- Les certificats récents de formation (de longue durée et/ou rafraîchissement) ;
- Les certificats dans le cadre de métiers réglementés ;
- Les stages de longue durée, en lien avec le poste visé ;
- Le candidat sait se décrire et décrire son expérience ;
- Le candidat a une attitude 'motivée' et 'professionnelle' ;
- La bonne présentation physique et attitudinale du candidat ;
- Les lettres de référence prises auprès d'anciens employeurs ou en interne de l'agence d'intérim, ou le réseau social LinkedIn ;
- Le certificat de bonne vie et mœurs ;
- Le dossier complet pour la sécurité (site aéroport) ;
- La maîtrise du français et du néerlandais
- La plus-value sur le CV par rapport aux autres candidats.

En revanche, les dispositifs auxquels les recruteurs accordent un peu moins d'attention lors du recrutement d'un candidat sont :

- Les stages de courte durée (moins d'un mois) ;
- Les attestations et certificats de formation de très courte durée ;
- Les attestations VdC, RAF, CeCAF, Brulingua ou autre (car peu connues) ;
- Les réseaux sociaux (excepté LinkedIn).

Pendant l'échange avec les candidats, les recruteurs sont confrontés à des éléments leur inspirant peu confiance. Les gages n'étant plus suffisants, les recruteurs doivent faire face à l'incertitude. Dans ces cas de figure, la confiance prend la forme du pari où il est difficile d'anticiper les conséquences, l'enjeu n'est pas clair, et surtout, l'issue est à alternative simple, à savoir la perte ou le succès. Ici, dans le cadre qui nous occupe, la candidature de l'individu est déforcée par les éléments ci-dessous. Par conséquent,

la présentation de la candidature à l'employeur et la mise à l'emploi constituent un pari : soit la candidature est retenue et la mise à l'emploi du candidat se passe bien ; soit le candidat n'est pas sélectionné ou la mise à l'emploi ne se passe pas bien. Les éléments relevant du pari sont le fait d'/de :

- Avoir un casier judiciaire ;
- Avoir un CV avec des fautes d'orthographe ;
- Mal se présenter (vêtement de sport, casquette, hygiène, etc.) pour un poste dans un secteur où la présentation de soi a « moins » d'importance ;
- Miser sur le savoir-être du candidat plutôt que le CV ayant des périodes vides ;
- Miser sur l'expérience plutôt que les certificats et diplômes ;
- Miser sur les compétences techniques avant la maîtrise du français ou du néerlandais.

Un ensemble d'autres éléments manquants dans les candidatures poussent les recruteurs dans des situations où la prise de risque est plus importante. La confiance n'a plus la forme du gage, mais elle prend celle du défi où le degré de « mise en danger » varie de l'acte banal à l'acte audacieux en passant par l'acte risqué. Dans ce cadre-ci, l'acte banal reprend des situations où il est possible par un coaching d'aider le candidat à changer certaines choses. Il s'agit des situations où l'individu :

- Est non précis dans ses demandes d'emploi ;
- A des difficultés à décrire ses compétences ;
- A des exigences importantes au niveau des conditions de travail.

Le défi est un peu plus risqué, c'est-à-dire que le recruteur a moins de marge de manœuvre pour aider le candidat à modifier ses attitudes, quand ce dernier :

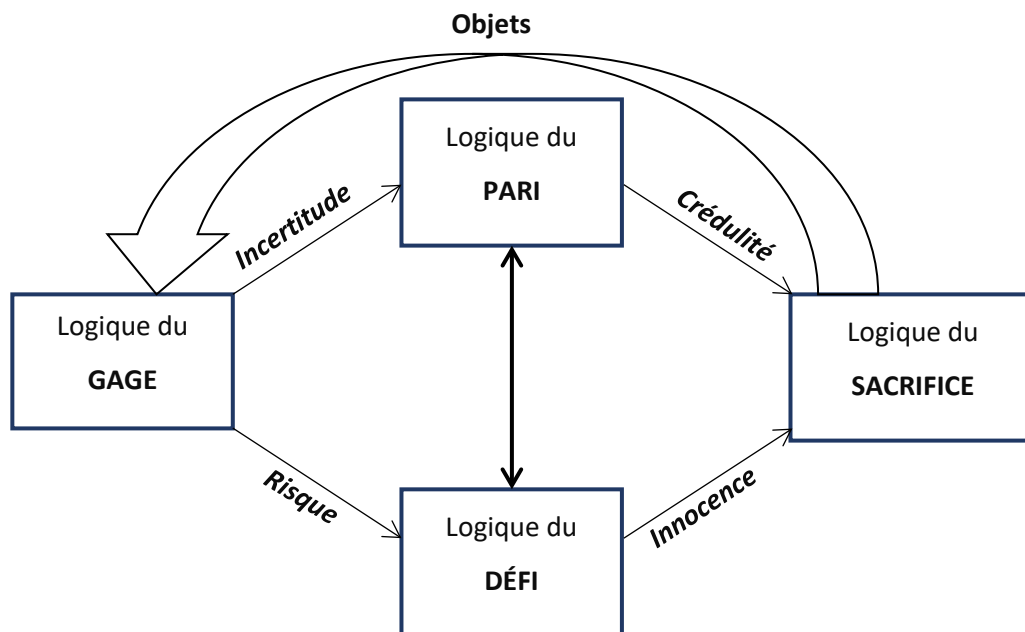
- Se présente avec une tenue ou une apparence inadéquate (vêtement de sport, casquette, hygiène, etc.) pour un poste dans un secteur où la présentation de soi a beaucoup d'importance ;
- Adopte une attitude fermée en entretien et ne répond pas aux sollicitations du recruteur ;
- A une attitude peu dynamique, sous-entendu qu'il a « deux de tension ».

Et, la mise à l'emploi de certains profils de candidat est un défi audacieux pour les recruteurs quand ils sont face à des personnes qui sont :

- Jeunes et/ou sans expérience professionnelle, avec un diplôme étranger sans équivalence ;
- Absentes aux entretiens ou les premiers jours d'emploi ;
- Très éloignées de l'emploi ;
- Analphabètes ;
- Sans connaissance du français ni du néerlandais ;
- Non débrouillardes.

Une manière de sortir des impasses des logiques du pari et du défi est de tenter la confiance à travers la logique du sacrifice qui demande une certaine forme de 'crédulité' ou 'd'innocence'. Dans une série de situations, les recruteurs adoptent la pratique de la confiance « contrôlée » au sens où ils s'engagent à présenter le candidat en connaissance de cause avec une évaluation du risque éventuel. D'ailleurs, dans leurs propos, les recruteurs disent qu'il faut bien que les personnes acquièrent une première expérience d'emploi ; qu'il faut donner une chance aux candidats de démontrer leurs compétences et/ou de se révéler en situation de travail. Dès lors, ce sera la bonne prestation du candidat qui permettra de recouvrer la confiance sous forme de gage, car il démontrera qu'il était opportun de miser sur sa candidature.

L'articulation entre les différentes formes logiques de la confiance peut être représentée sous le schéma ci-après (inspiré des travaux de Remy, 2016). Les recruteurs cherchent des éléments alimentant la confiance sous forme de gage. L'ensemble des garanties de représentation permettront de présenter une candidature solide auprès de l'employeur. Certaines situations amènent de l'incertitude, ce qui met les recruteurs face à un pari de mettre à l'emploi certains candidats. D'autres situations poussent les recruteurs à prendre plus de risque, ce qui correspond à la forme du défi. Sortir de ces impasses demande un peu d'innocence et de crédulité pour tout de même donner une chance au candidat d'aller à l'emploi, malgré le manque de gages dans la candidature. C'est la logique du sacrifice qui intervient dans ce cas. Quand le candidat a fait ses preuves à l'emploi (objet au sens symbolique du terme), cela amène des garanties ou gages complémentaires, ce qui permet de retrouver la forme logique du gage.



5. Conclusion générale

Ce rapport a pour objectif de mettre en évidence les compétences de base minimales attendues par les employeurs du secteur tertiaire, c'est-à-dire l'Horeca, la vente, l'administratif, le paramédical, la sécurité, le transport, la logistique et la manutention. Ces secteurs d'activité ont été choisis, car les postes de travail sont accessibles aux personnes éloignées de l'emploi, ayant peu de qualifications et/ou n'ayant pas de reconnaissance de diplôme en Belgique. Le but de l'étude est d'identifier le niveau que les candidats doivent atteindre en matière de littératie, de numératie, numérique et compétences comportementales pour être engagés dans un emploi du secteur tertiaire.

Pour ce faire, nous avons mobilisé la littérature scientifique sur ce sujet afin de cerner la problématique et des résultats d'enquête révélant les niveaux en compétences de base chez différents types de public. Nous avons également interrogé des recruteurs en agence d'intérim et en entreprise pour comprendre la manière dont ils jugent les compétences et qualités des candidats lors des processus de recrutement et de sélection pour des postes dans le secteur tertiaire.

Dans la littérature scientifique, le concept de compétence, bien que polysémique et sans définition universelle, s'impose comme un élément central des systèmes éducatifs et des politiques publiques, largement influencé par une approche économique et performative. Des auteurs comme Le Boterf (1994), Perrenoud (1999) et Tardif (2006) s'accordent sur l'idée que la compétence est avant tout un « savoir-agir complexe » qui mobilise un ensemble de ressources internes (connaissances, savoir-faire) et externes (réseaux, données) dans un contexte donné.

Ce concept, initialement issu du monde de l'entreprise et promu par des organisations internationales comme l'OCDE, a conduit à des initiatives telles que l'« *upskilling* » et le « *reskilling* » afin de répondre aux évolutions rapides du marché du travail, notamment en raison de la transition numérique et verte. Ces politiques visent à renforcer les compétences des individus tout au long de leur vie. Cependant, la littérature souligne un paradoxe : les personnes qui auraient le plus besoin de ces formations (adultes peu qualifiés, âgés) y participent le moins, ce qui risque d'accentuer les inégalités.

Les enquêtes internationales comme PIAAC et PISA révèlent des disparités significatives dans la maîtrise des compétences de base que sont la littératie, la numératie et les compétences numériques. Des facteurs tels que le niveau d'éducation, le statut migratoire, le genre et le milieu socio-économique influencent fortement ces résultats. Si les compétences numériques sont de plus en plus demandées, la Belgique, par exemple, montre des progrès, mais est encore loin des objectifs fixés par l'Union européenne. De plus, l'avènement de l'intelligence artificielle (IA) et l'automatisation soulèvent des questions sur la pérennité de certains emplois, tout en renforçant l'importance des compétences non-cognitives, qui sont, elles, plus difficiles à automatiser.

Enfin, bien que l'approche par les compétences soit parfois critiquée pour son association exclusive à la sphère économique, des initiatives comme le Manifeste pour l'Apprentissage des adultes rappellent que la formation a également des objectifs plus larges, tels que la citoyenneté, la cohésion sociale et le développement personnel. En ce sens, la formation continue est un enjeu majeur, non seulement pour l'employabilité, mais aussi pour l'inclusion et l'adaptation à un monde en constante mutation.

Le rôle des agences d'intérim, au-delà d'une simple mise en relation, se révèle être un travail complexe et multifacette « d'intéressement » et de « négociation » (Callon, 1986) entre plusieurs acteurs, qu'ils soient humains (employeurs, candidats) ou non-humains (offres d'emploi, CV). Les recruteurs opèrent comme des intermédiaires du marché du travail, cherchant un équilibre précaire entre les exigences parfois démesurées des employeurs et les profils et attentes des candidats. Ce processus est loin d'être binaire ; il est fait de « coups de force ou de ruses », notamment lorsqu'il s'agit de négocier à la baisse les demandes de « moutons à cinq pattes » ou de « perles rares » et de justifier des profils moins conventionnels.

Pour évaluer les compétences, les agences d'intérim s'appuient sur un mélange de techniques formelles et d'intuition. Les outils comme la méthode STAR ou les tests psychométriques (Cébir) sont utilisés, mais le « feeling » des agents demeure aussi un élément central. L'intuition est accompagnée de la recherche d'éléments inspirant la confiance. En ce sens, l'évaluation du curriculum vitae est cruciale pour estimer s'il constitue ou non un « dispositif de confiance » (Karpik, 1996). Les recruteurs y recherchent la primauté de l'expérience récente, la stabilité du parcours et ce « petit plus » qui distingue un candidat. Les « trous dans le CV » sont perçus avec méfiance, car ils rendent plus difficile le travail de « vente » du candidat auprès de l'employeur.

En fin de compte, l'acte même de recruter et de juger un CV ne se contente pas de découvrir une compétence préexistante. Comme le notent Eymard-Duvernay et Marchal (1997), le jugement des recruteurs contribue à la formation de la compétence. Cette réalité complexe peut engendrer des tensions et des discriminations, mais elle met aussi en lumière le rôle essentiel des agences dans l'aide à l'insertion professionnelle, même si cela est conditionné par la qualité et le potentiel perçus chez le candidat. Leur travail consiste à démêler un parcours, à faire correspondre des personnalités à des postes et à aider les individus à devenir ce qu'ils sont aux yeux du marché du travail : des compétences.

L'analyse du matériau révèle que le processus de recrutement et de sélection par les agences d'intérim est une évaluation complexe qui va bien au-delà de la simple vérification des compétences techniques et comportementales. Il s'agit d'une recherche constante de « gages de confiance », selon la théorie d'Ogien (2006), qui influencent directement l'employabilité d'un candidat.

Le recruteur est un évaluateur d'attitudes, de motivation et de capacité à « se vendre ». Des qualités comme la ponctualité, la présentation physique, la rigueur, l'agilité et l'expression orale sont jugées aussi importantes, si ce n'est plus, que l'expérience professionnelle et les diplômes. Ces éléments, lorsqu'ils sont présents, servent de « garanties de représentation » qui réduisent l'incertitude et facilitent le placement. À l'inverse, l'absence de ces qualités rend un candidat « non employable » et place le recruteur face à des situations de « pari » ou de « défi », où le risque est plus grand.

Le matériau empirique met également en lumière l'importance des compétences de base — littératie, numératie, et numérique — qui, bien que minimales, sont essentielles dans la plupart des secteurs. La maîtrise orale d'une des deux langues nationales (français ou néerlandais) est une compétence critique, testée dès le premier contact. L'écrit et le numérique sont souvent des plus-values pour les postes de base, et ils deviennent indispensables pour les postes à responsabilités. Enfin, il est important de noter que les possibilités d'évolution de carrière sont fortement conditionnées par ces mêmes compétences de base, ainsi que par la maîtrise des langues.

En conclusion, l'analyse démontre que la mise à l'emploi est une construction sociale où la confiance est l'élément central. La confiance se tisse à travers des « dispositifs de confiance » qui transforment le risque en une évaluation contrôlée. Le recruteur, en misant parfois sur des candidats « à risque » ou « non-employables », agit par une logique de « sacrifice » qui cherche à donner une chance, dans l'espoir que la bonne performance du candidat permettra de recouvrer cette confiance sous la forme

d'un gage. Cela illustre bien que le marché du travail n'est pas qu'une simple transaction, mais un réseau complexe d'interactions humaines et de jugements.

Tout l'enjeu d'un tel travail est d'aider Bruxelles Formation à mieux comprendre encore le fonctionnement du marché de l'emploi, et surtout d'identifier la manière dont il peut agir pour aider les candidats qui passent par ses formations à intégrer rapidement et durablement le monde du travail. Des points d'attention peuvent être portés sur :

- L'apprentissage des langues où la dimension orale prime sur la dimension écrite ;
- Les niveaux en langue à maîtriser en fonction du secteur d'activité
 - Communication de type professionnel donc expression, argumentation, négociation, etc.
 - Compréhension à la lecture dans une optique de gestion de l'information ;
- La maîtrise d'un minimum de compétences liées au traitement de l'information donc la compréhension de l'écrit, le calcul, la culture numérique ainsi que gérer l'information donc analyser, interpréter, synthétiser, organiser, stocker, récupérer et communiquer ;
- L'attitude vis-à-vis de l'apprentissage : développer la curiosité, la maturité, l'aisance, l'argumentation, etc. ;
- Les compétences non cognitives comme la gestion, la communication et l'auto-organisation ;
- La maîtrise d'une interface ou écran (tablette, téléphone, etc.) ainsi que la littératie de l'IA ;
- La maîtrise de calculs de base et de règle de trois en fonction du secteur d'activité ;
- Les attitudes professionnelles à adopter et la présentation de soi ;
- La rédaction du curriculum vitae (sans faute d'orthographe, sans périodes vides, trouver sa plus-value) ;
- La préparation aux entretiens d'embauche (« apprendre à se raconter », avoir confiance en soi, avoir une idée précise de l'emploi souhaité) ;
- La connaissance et la reconnaissance des certifications de la formation professionnelle et de la validation des compétences par les employeurs.

6. Bibliographie

Acemoglu D, Anderson G, Beede D, Buffington C, Childress E, Dinlersoz E, Foster L, Goldschlag N, Haltiwanger J, Kroff Z, Restrepo P et Zolas N (2022), « Automation and the Workforce: A Firm-Level View from the 2019 Annual Business Survey », National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Url : <https://doi.org/10.3386/w30659>

Akrich M, Callon M et Latour B (2006), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Les Presses Mines, Paris.

ANLCI (2006), « Séminaire. Quelles compétences pour les citoyens du 21e siècle. 8e Biennale de l'Éducation et de la Formation », Lyon.

Barbier J-M (1994), « Entrée « Formation des adultes » », dans Etevé C et Champy P (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, p. 49-53.

Basque J (2015), « Le concept de compétences : Quelques définitions », Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Url : <http://pedagogie.quebec.ca>

Baudry B (1994), « De la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance », *Sociologie du travail*, vol. 1, p. 43-61.

Baye A, Bricteux S, Crépin F, Demonty I, Hindryckx G, Matoul A et Quittre V (2023a), « PISA 2022 Une évaluation des acquis des élèves de 15 ans à la sortie de la crise sanitaire », présentation PPT, aSPe-ULiège, 77p. Url : http://www.enseignement.be/upload/docs/000000000007/000000018233_XEQECZBL.pdf

Baye A, Bricteux S, Crépin F, Demonty I, Hindryckx G, Matoul A et Quittre V (2023b), « PISA 2022 Une évaluation des acquis des élèves de 15 ans à la sortie de la crise sanitaire », *Les cahiers des sciences de l'éducation*, n° 46, 111 p. aSPe-ULiège. Url : http://www.enseignement.be/upload/docs/000000000007/000000018234_DGYHAPLZ.pdf

Bessy C, Eymard-Duvernay F (1997), *Les intermédiaires du marché du travail*, Puf, Paris.

Betthäuser B A, Bach-Mortensen A M et Engzell P (2023), « A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic », *Nature Human Behaviour*, vol. 7, n° 3, p. 1-11. DOI:10.1038/s41562-022-01506-4

Bonnet A et Lainé B (2023), « Quelles sont les compétences en expression orale, lecteur et rédaction, calcul et langues étrangères demandées par les employeurs ? », *Eclairages et synthèses*, France Travail (anciennement Pôle emploi France), n° 80, 12 p. Url : <https://www.francetravail.org/statistiques-analyses/entreprises/offres-demploi-et-recrutements/quelles-sont-les-competences-en-expression-orale-lecture-et-redaction-calcul-et-langues-etrangeres-demandees-par-les-employeurs.html?type=article>

Brahy R et Orianne J-F (2011), « L'espace de jugement des compétences en arts de la scène. Analyse d'un dispositif d'insertion sur le marché du travail des comédiens », *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 1, n° 7, p. 209-227.

Bronckart J-P et Dolz J (2002), « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », dans J Dolz et E Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles, p. 27-44.

Bussi M (2024), « Proposition d'un document de positionnement réalisé dans le cadre de la journée de réflexion du 26 novembre 2024. L'*upskilling* au centre de l'apprentissage tout au long de la vie », 7 p. Actes de la journée de réflexion sur « les compétences de Base : Nouvelles Perspectives Européennes et Réalités Belges Francophones », le 26 novembre 2024 à Marcinelle.

Callon M (1986), « Eléments pour une sociologie de la traduction », *Année sociologique*, 36, p. 169-208.

Cavounidis C et Lang K (2017), « Ben-Porath meets Lazear: Lifetime skill investment and occupation choice with multiple skills », *NBER Working Paper*, n° 23367, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, p. 1-38. Url : <http://dx.doi.org/10.3386/w23367>

Cedefop (2012), « Prévenir l'obsolescence des compétences », n° 9070 EN, Note d'information, Cedefop, Url : http://www.cedefop.europa.eu/files/9070_fr.pdf

Centre Régional d'Appui en Cohésion sociale (CRAcs) (2023), « Rapport d'évaluation 2022 du parcours d'accueil pour primo-arrivant.es », Centre bruxellois d'action interculturelle Asbl (Cbai), 92 p. Url : <https://www.cbai.be/rapport-cracs-primo-arrivants-2023/>

Commission européenne (2004), « Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence », Bruxelles.

Coulet J-C (2011), « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain*, vol. 74, n° 1, p. 1-30. Url : https://www.researchgate.net/publication/261945869_La_notion_de_compentence_un_modele_pour_decrire_evaluer_et_developper_les_compences

Coulet J-C (2016), « Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité », *Activités*, vol. 13, n° 1, p. 1-34. Url : <https://doi.org/10.4000/activites.2745>

Coulombe S et Tremblay J-F (2005), *Public investment in skills: Are Canadian governments doing enough ?* C.D. Howe Institute, Ottawa, ON.

Crahay M (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* [en ligne], n° 154, p. 97-110. DOI : 10.4000/rfp.143. Url : <http://journals.openedition.org/rfp/143>

CRI (2021), « BREFE : Identifier et renforcer les compétences transversales des réfugiés. Méthodes et outils », Greta du Velay, 60 p. Url : https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/inventions/brefe_-_identifier_et_renforcer_les_compences_transversales_des_refugies_0.pdf

DARES (2015), « Compétences individuelles et compétences utilisées en situation de travail. Quels constats ? Quelle valorisation salariale ? », n° 193, 36 p. Url : <https://dares.travail->

emploi.gouv.fr/publications/competences-individuelles-et-competences-utilisees-en-situation-de-travail

Deseco (2004), « Définir les compétences de base », Les travaux du groupe « définitions et sélection des compétences », Document de travail, OCDE.

Desjardins R (2003), « Determinants of literacy proficiency : a lifelong-lifewide learning perspective », *International Journal of Educational Research*, n° 39, p. 205-245.

Dugué E (1994), « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, vol. 36, n° 3, p. 273-291. DOI : [10.3406/sotra.1994.2175](https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2175)

Emploi et Formation professionnelle en Wallonie (EFW) (2024), « État des lieux pour un renforcement transversal de l’enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l’alternance », 2c. Pédagogies, compétences transversales et savoir-être, 61 p. Url : <https://emploi.wallonie.be/home/actualites/actualites/etat-des-lieux-pour-un-renforcement-de-lenseignement-qualifiant-et-de-la-formation-professionnelle-en-particulier-lalternance.html>

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2019), « Manifeste pour L’Apprentissage des adultes au 21e siècle : Le pouvoir et le plaisir d'apprendre », 25 p. Url : https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/09/eaea_manifesto_french.pdf

European Economic and Social Committee (EESC) (2018), « Skills Mismatches – An Impediment to the Competitiveness of EU Businesses », 85 p. Url : <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/publications-other-work/publications/skills-mismatches-impediment-competitiveness-eu-businesses>

Eurostat (2024), Compétences numériques des particuliers (à partir de 2023). Url : https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_sk_dskl_i21/default/table?lang=fr

Eymard-Duvernay F (1989), « Conventions de qualité et formes de coordination », *Revue économique*, vol. 40, n° 2, p. 329-360.

Eymard-Duvernay F (1994), « Coordination des échanges par l’entreprise et qualité des biens » in Orléan A, *Analyse économique des conventions*, PUF, Paris, p. 307-334.

Eymard-Duvernay F et Marchal E (1997), *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Métailié, Paris.

FéBISP (2018), « La maîtrise du français et des compétences de base en formation », Cycles de formations FeBISP, 49 p. Url : https://www.febisp.be/media/static/files/import/cahiers_thematiques/cahier-the-matique-maitrise-franc-ais-et-cb-version-finale-valide-e.pdf

FOREM (2013), « Plan d’entreprise 2013-2016. Cadre de référence des compétences clés », 22 p. Url : <https://www.interfed.be/wp-content/uploads/2021/10/Cadre-de-reference-des-competences-cles-Forem-2014-09.pdf>

FOREM (2021), « Analyse des besoins pour l’insertion à l’emploi des demandeurs d’emploi », 51 p. Url : https://www.leforem.be/content/dam/leforem/fr/documents/chiffres-et-analyses/analyses/20210217_Analyse_des_besoins_DEI_FINAL.pdf

Frétigné C (2013), *Ce que former des adultes veut dire*, Publibook, France.

- Giret J-F et Jongbloed J (2021), « Les jeunes en situation de NEET : le rôle des compétences de base », BREF, Céreq, 4 p. Url : https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=8140
- Goffman E (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Les éditions de minuit, Paris.
- Hanushek E-A et Woessmann L (2008), « The role of cognitive skills in economic development », *Journal of Economic Literature*, vol. 46, n° 3, p. 607-668.
- Hirtt N (1996), *L'École sacrifiée : la démocratisation de l'enseignement à l'épreuve de la crise du capitalisme*, EPO, Bruxelles.
- Hirtt N (2009), « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n° 39, p. 1-34. Url : https://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf
- INSEE (2013), « Les capacités des adultes à maîtriser des informations écrites ou chiffrées. Résultats de l'enquête PIAAC 2012 », n° 1467, 4 p. Url : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281418>
- International Organization for Migration (IOM) (2015), « État de la migration dans le monde 2015 - Les migrants et les villes : de nouveaux partenariats pour gérer la mobilité », 241 p. Url : <https://publications.iom.int/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2015-les-migrants-et-les-villes-de-nouveaux-partenariats>
- Ipsos (2021), « Attentes des employeurs et maîtrise de l'expression », Projet Voltaire, 29 p. Url : <https://www.ipsos.com/fr-fr/73-des-employeurs-estiment-redhibitoires-les-difficultes-sexprimer-lecrit>
- Karpik L (1996), « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du travail*, vol. 38, n° 4, pp. 527-550.
- Lafontaine D, Crépin F et Quittre V (2017), « Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles », *Les cahiers des sciences de l'éducation*, n° 37, 188 p. aSPe-ULiège. Url : [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/218401/1/Cahier%20PISA2015%20\(37\).pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/218401/1/Cahier%20PISA2015%20(37).pdf)
- Latour B (1984), *Les microbes, guerre et paix : suivi de irréductions*, Métailié, Paris.
- Le Boterf G (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Editions d'organisation, Paris.
- Le Boterf G (1999), *L'Ingénierie des compétences*, Les Éditions d'organisation, Paris.
- Leclercq V (2007), « La formation de base : publics, dispositifs pratiques », *Savoirs*, Note de synthèse, n° 13, p. 8-85. Url : <https://shs.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-8?lang=fr>
- Long D & Magerko B (2020), « What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations », Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Url : <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Lorenz E (2003), « Que savons-nous à propos de la confiance ? Un tour d'horizon des contributions récentes » in Mangematin V et Thuderoz C, *Des mondes de confiance : un concept à l'épreuve de la réalité sociale*, CNRS Sociologie, France pp.109-118.
- Lucas R-E (1988), « On the mechanics of economic development », *Journal of Monetary Economics*, n° 22, p. 3-42.

Mead G H (2006), *L'esprit, le soi et la société*, Presses Universitaires de France, Paris.

Milanez A (2023), « The impact of AI on the workplace: Evidence from OECD case studies of AI implementation », Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, n° 289, Éditions OCDE, Paris, 114 p. Url : <https://doi.org/10.1787/2247ce58-en>

OCDE (2013), « Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes », Éditions OCDE, Paris, 184 p. Url : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>

OCDE (2014), « Relation entre l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE », dans OECD (2013), *The Survey of Adult Skills : Reader's Companion*, Éditions OCDE, p. 95-103. Paris. Url : <https://doi.org/10.1787/9789264204126-fr>

OCDE (2020a), « Répondre aux défis du marché du travail en Belgique », Département des Affaires économiques de l'OCDE, Document de travail n° 1602, mars 2020, Paris, 55 p. URL https://www.oecd.org/fr/publications/repondre-aux-defis-du-marche-du-travail-en-belgique_cd98d0d9-fr.html

OCDE (2020b), « Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2019 : Prospérer dans un monde numérique », Éditions OCDE, Paris, 309 p. Url : <https://doi.org/10.1787/a0e29ca9-fr>

OCDE (2020c), « Les possibilités de l'apprentissage en ligne pour les adultes : premiers enseignements de la crise du COVID-19 », Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19), Éditions OCDE, Paris, 18 p. Url : <https://doi.org/10.1787/0ef7c9bf-fr>

OCDE (2021a), « Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2021 : Se former pour la vie », Éditions OCDE, Paris, 247 p. Url : <https://doi.org/10.1787/fc97e6d3-fr>

OCDE (2021b), « Le télétravail pendant la pandémie de COVID-19 : tendances et perspectives », Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19), Éditions OCDE, Paris, 12 p. Url : <https://doi.org/10.1787/e76db9dd-fr>

OCDE (2022), « Skills for the Digital Transition : Assessing Recent Trends Using Big Data », Éditions OCDE, Paris, 110 p. Url : <https://doi.org/10.1787/38c36777-en>

OCDE (2023a), « Promouvoir les talents à Bruxelles, Belgique », Revues de l'OCDE sur la création locale d'emplois, Éditions OCDE, Paris, 173 p. Url : <https://doi.org/10.1787/c1f728f8-fr>

OCDE (2023b), « Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023 : Les compétences au service d'une transition écologique et numérique résiliente », Éditions OCDE, Paris, 303 p. Url : <https://doi.org/10.1787/fe76e556-fr>

OCDE (2023c), « Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2023 : Intelligence artificielle et marché du travail », Éditions OCDE, Paris, 300 p. Url : <https://doi.org/10.1787/aae5dba0-fr>

OCDE (2024), « Sommet sur les compétences 2024 : Questions à débattre », 21 et 22 février 2024 à Bruxelles, Le centre de l'OCDE pour les compétences, Paris, 49 p. Url : [https://one.oecd.org/document/SKC\(2024\)1/fr/pdf](https://one.oecd.org/document/SKC(2024)1/fr/pdf)

OECD (2022), « Higher Education Policy Survey 2022 – Part B. Upskilling and Reskilling in Higher Education », 11 p. Url :

<https://survey.oecd.org/upload/surveys/369333/files/HEPS%202022%20Part%20B.pdf>

OECD (2023), « Assessing and Anticipating Skills for the Green Transition: Unlocking Talent for a Sustainable Future, Getting Skills Right », OECD Publishing, Paris, 118 p. Url :

<https://doi.org/10.1787/28fa0bb5-en>

OECD (2023b), « OECD Employment Outlook 2023. Artificial intelligence and the labour market », OECD Publishing, Paris, 267 p. Url : <https://doi.org/10.1787/08785bba-en>

OECD (2024a), « Ready Adult Learners for Innovation: Reskilling and upskilling in higher education », OECD Education Spotlights, n° 13, OECD Publishing, Paris, 9 p. Url :

<https://doi.org/10.1787/85748b7b-en>

OECD (2024b), « Promoting green and digital innovation: The role of upskilling and reskilling in higher education », OECD Education Policy Perspectives, n° 103, OECD Publishing, Paris, 57 p. Url :

<https://doi.org/10.1787/feb029df-en>

Ogien A (2006), « Eléments pour une grammaire de la confiance » in Ogien A et Quéré L, *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Economica, Paris, p. 217-232.

Oiry E (2005), « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », *Revue française de gestion*, vol. 5, n° 158, p. 13-34.

Oiry E, Iribarne A (2001), « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du travail*, n° 43, p. 49-66.

Orléan A (1994), *Analyse économique des conventions*, PUF, Paris.

Paradeise C, Lichtenberger Y (2001), « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, n° 43, p. 33-48.

Perrenoud P (1999), *Construire les compétences dès l'école*, Editions ESF, Paris.

RECTEC (2016), « Guide Pratique. Projet européen 2016/19 », 43 p. Url : https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/guide_rectec_finalissime.pdf#

Remy C (2016), *Des partenariats publics privés pour l'insertion des demandeurs d'emploi : une question de confiance ?*, Ciriéc, Belgique.

Rey M, Jolly C et Lainé F (2021), « Cartographie des compétences par métiers », La note d'analyse, France Stratégie et Pôle emploi, n° 101, 15 p. Url : <https://www.strategie.gouv.fr/publications/cartographie-competences-metiers>

Statbel (2024a), « L'apprentissage tout au long de la vie. Un adulte sur quatre a suivi un enseignement ou une formation en 2023 », 28 mars 2024. Url : <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/lapprentissage-tout-au-long-de-la-vie>

Statbel (2024b), « Les femmes et les jeunes générations plus souvent hautement qualifiées », 22 mai 2024. Url : <https://statbel.fgov.be/fr/themes/census/education/niveau-dinstruction>

Statbel (2024c), « Le taux de chômage s'élève à 5,4% au deuxième trimestre de 2024 », 12 septembre 2024. Url : <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/le-taux-de-chomage-seleve-54-au-deuxieme-trimestre-de-2024>

Statbel (2025), « L'apprentissage tout au long de la vie. Plus d'un adulte sur trois a suivi une formation en 2024 », 27 mars 2025. Url : <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/lapprentissage-tout-au-long-de-la-vie>

Tardif J (2006), *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Chenelière éducation, Montréal.

Union européenne (2006), « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen », DG Éducation et culture, 16 p. Url : https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf

Union européenne (2016), « Recommandation du Conseil du 19 décembre 2016 relative à des parcours de renforcement des compétences : de nouvelles perspectives pour les adultes », Journal officiel de l'Union européenne, 2016/C 484/01, 6 p. Url : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=en)

View.brussels, (2024), « Impact de l'intelligence artificielle sur le marché du travail bruxellois », 12 p. Url : [2024-11-view-brussels-impact-de-l-intelligence-artificielle-sur-le-marche-du-travail-bruxellois-h-DFA33F25.pdf](https://view.brussels.be/fr/actualites/2024-11-view-brussels-impact-de-l-intelligence-artificielle-sur-le-marche-du-travail-bruxellois-h-DFA33F25.pdf)

Watson R (2006), « La confiance comme phénomène pour la sociologie », dans Ogien A et Quéré L, *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Economica, Paris, p. 143-166.

Zarifian P (2001), *Le Modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Éditions Liaisons, Rueil Malmaison.

Services Études et Statistiques

Secrétariat au 02/371.74.13

Personne de contact : c.remy@bruxellesformation.brussels

BRUXELLES
FORMATION



former pour l'emploi