

# Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise (1)

**Elvira Repetto Talavera**

Professeur d'orientation scolaire à l'université nationale d'éducation à distance (UNED), Espagne

**Juan Carlos Pérez-González**

Professeur de la faculté d'éducation à l'université nationale d'éducation à distance (UNED), Espagne

## Mots clés

Social skill,  
apprenticeship,  
vocational training,  
work-based training,  
personal development,  
vocational guidance,  
mentoring

Compétences sociales,  
apprentissage,  
formation basée sur le travail,  
développement personnel,  
orientation professionnelle,  
mentorat

## RÉSUMÉ

À l'heure actuelle, le marché du travail attache une grande valeur aux compétences socio-émotionnelles et, de fait, de nombreux auteurs affirment que ce type de compétences contribue à augmenter l'employabilité des personnes. Cependant, les institutions éducatives oublient généralement leur responsabilité en ce qui concerne la formation à ces compétences.

La majorité des emplois exigent non seulement des connaissances et des compétences techniques spécifiques, mais également un certain niveau de compétences sociales et émotionnelles, assurant que le travailleur sera capable, par exemple, de travailler en équipe, de se motiver face à des difficultés, de résoudre des conflits interpersonnels ou de tolérer de hauts niveaux de stress.

Le meilleur moyen de développer les compétences socio-émotionnelles réside dans l'expérience, un entraînement adapté et la pratique. C'est pourquoi nous insistons sur le fait que les stages en entreprise constituent, pour le tuteur, une occasion idéale d'aider les étudiants et les nouveaux diplômés à développer leurs compétences professionnelles.

(1) Cet article fait partie du travail réalisé dans le cadre du projet de recherche Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas [Orientation et développement de compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise] (référence SEJ2004-07648/EDUC), financé par le ministère espagnol de l'éducation et de la science (MEC) et dirigé par le professeur Elvira Repetto. Dès lors, cet article ne représente pas nécessairement la position ou les politiques du MEC, mais uniquement l'expression libre de l'opinion professionnelle de ses auteurs.

## Remerciements

Cet article a été préparé dans le cadre du projet SEJ2004-07648/EDUC, financé par le ministère espagnol de l'éducation et de la science (MEC). Nous tenons à remercier les réviseurs anonymes pour leurs commentaires et suggestions intéressants sur la première version de cet article.

## Introduction

Avec la récente révolution technologique et la mondialisation économique qui ont marqué le 20<sup>e</sup> siècle, le concept, la structure et les dynamiques de travail des organisations du monde entier ont été redéfinis. Parallèlement, le type de tâches, les technologies organisationnelles ou intangibles et, logiquement, le profil de compétences demandé aux jeunes et aux travailleurs, ont changé.

Notre société a un besoin croissant de professionnels dotés d'un large éventail de compétences, notamment celles qui ne se limitent pas exclusivement au contenu technique de leurs emplois, mais qui, au contraire, sont liées à la manière de travailler, au comportement face au travail et face aux autres, à la nature et la qualité des relations, ainsi qu'à la flexibilité et à la capacité d'adaptation. Il ne s'agit plus de savoir, ni de savoir-faire, mais de vouloir faire, et de savoir être et se comporter. L'éducation joue un rôle fondamental dans cette demande sociale. L'orientation, en particulier, peut être considérée comme un instrument éducatif apte à répondre à cette demande.

L'importance de la formation aux compétences s'est manifestée par le biais de différentes institutions internationales de poids, et notamment l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation internationale du travail (OIT), ou l'Union européenne elle-même. En définitive, on remarque un intérêt international évident pour ce que l'on a baptisé «la logique des compétences» (García, 2003; Irigoien et Vargas, 2002).

Dans l'Union européenne, il est à présent indispensable de former les jeunes et les travailleurs à des compétences, qu'il s'agisse de travailler avec des objets, des idées, des données ou des personnes. Il s'est avéré nécessaire de définir des normes de qualification professionnelle et des normes de qualification supérieure (universitaire) dans un cadre européen. Concrètement, en Espagne, la loi organique 5/2002, du 19 juin sur les qualifications et la formation professionnelle prévoit que les politiques à mettre en place doivent renforcer les aptitudes, les connaissances et les comportements de tous les segments de la population, car il s'agit d'éléments cruciaux en termes de compétitivité nationale et européenne.

D'autre part, le projet *Tuning Educational Structures in Europe* [Harmoniser les structures éducatives en Europe], qui vise à mettre en œuvre la Déclaration de Bologne de 1999 au niveau de l'université, s'appuie égale-

ment sur la logique des compétences. En effet, l'un des principaux objectifs de ce projet consiste à contribuer au développement de titres universitaires européens facilement comparables et compréhensibles, basés sur la définition de profils professionnels, résultant de l'apprentissage et des compétences souhaitables en termes de compétences générales et spécifiques liées à chaque domaine d'étude ou branche professionnelle (González et Wagenaar, 2003, p. 28 à 33).

## La logique des compétences

La recherche sur le rôle des variables non cognitives et de la personnalité dans le milieu du travail naît dans les années 1970, lorsque la logique des compétences commence à revêtir un sens (McClelland, 1973). Ainsi, durant les dernières décennies, cette logique a connu une importante renaissance (Boyatzis, 1982; Fletcher, 1991; Wolf, 1995; Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999; Pereda et Berrocal, 1999, 2001; García, 2000, 2003), qui a conduit à la promotion de son application par le biais de politiques européennes d'éducation et de formation professionnelle (Blas, 1999). Bien que la logique des compétences ait été également la cible d'importantes critiques (Barret et Depinet, 1991; Barnett, 1994), notamment celle, plus fréquemment formulée, selon laquelle il se serait agi d'une «mode» (Del Pino, 1997), son utilité est de plus en plus évidente et indiscutable, comme l'ont indiqué certains auteurs: «la gestion par compétences est une mode du management, mais une mode qui «sert» à appuyer et à instrumenter la nouvelle organisation de l'entreprise et la nouvelle réalité de la gestion des personnes au sein de l'organisation professionnelle» (Jiménez, 1997, p. 347).

Bien que l'on trouve diverses définitions du concept de «compétence» dans la littérature, la majorité d'entre elles s'accordent à souligner que toute compétence est apprise, ou est susceptible de faire l'objet d'un apprentissage ou d'un développement et implique nécessairement la réalisation adéquate (et observable) d'un type d'activités ou de tâches défini. Par exemple, les compétences font référence, d'après certains auteurs, aux «comportements qui sont mis en œuvre lorsque sont mis en pratique les connaissances, les aptitudes et les traits de personnalité» (Pereda et Berrocal, 1999, p. 75); d'après d'autres auteurs, il s'agit de l'«ensemble de connaissances, procédés, aptitudes et attitudes nécessaires à la réalisation d'activités diverses (exercer une profession, résoudre des problèmes) avec un certain niveau de qualité et d'efficacité et de manière autonome et flexible» (Bisquerra, 2002, p. 7). Pour Repetto, Ballesteros et Malik (2000, p. 60) le terme compétence fait référence, de manière fondamentale, à l'intégration des trois niveaux du fonctionnement humain, habituellement représentés par l'acronyme CCA (connaissances, compétences, attitudes) et initialement décrits par Bloom et ses associés comme les domaines «cognitif, psychomoteur et affectif» (Bloom, Engelhart, Furst, Hill et

Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom et Masia, 1964; Dave, 1970; Simpson, 1972; Harrow, 1972):

- connaissances, résultats de processus perceptifs et conceptuels, tels que l'attention, la sélection, la symbolisation, la codification/décodification, la réflexion et l'évaluation;
- compétences, résultant du processus psychomoteur qui permet à un individu de donner une réponse manifeste et, peut-être, de fournir un produit tangible susceptible d'être observé et apprécié par une autre personne;
- attitudes, engendrées par les réponses émotionnelles à des événements ou des objets spécifiques.

Dans cette même lignée, Roe (2002, 2003) propose un modèle complet de compétences, selon lequel les compétences (et sous-compétences) susceptibles d'être développées grâce à la pratique professionnelle dérivent de l'expression de connaissances, habilités et attitudes, ainsi que de la combinaison de capacités, traits de personnalité et autres caractéristiques personnelles, telles que la motivation, le potentiel énergétique et le niveau de vitalité. Cependant, nous pensons qu'il convient en outre d'insister sur le fait que les compétences ne sont pas des caractéristiques stables (traits) des personnes, mais plutôt la démonstration d'actes adéquats dans des conditions contextuelles/situationnelles définies. Ces actes sont donc uniquement possibles grâce à l'existence préalable et à la combinaison de ressources personnelles et du contexte. C'est pourquoi, dans le cadre des compétences, il est important de considérer que l'acquisition, le développement et l'expression (ou l'inhibition) de ces dernières dépendent, à tout moment, tant des caractéristiques personnelles que des caractéristiques du contexte ou de la situation, ainsi que de l'interaction dynamique entre les deux milieux (personnel et situationnel).

En d'autres termes, et conformément à la proposition de Pereda et Berrocal (1999, 2001), il y a lieu d'affirmer qu'afin qu'une personne manifeste des compétences pour une tâche, une fonction ou un rôle donné, elle doit non seulement maîtriser une série de connaissances conceptuelles (savoir), procédurales (savoir-faire) et comportementales (savoir être/se comporter), mais elle doit également être motivée pour, premièrement, agir (vouloir faire) et, deuxièmement, disposer de certaines caractéristiques personnelles (capacités cognitives, intelligence émotionnelle et traits de personnalité) et contextuelles qui soient au minimum conformes ou favorables aux activités qu'elle souhaite mener à bien (pouvoir faire). En ce sens, l'expérience et la pratique en situations diverses (réelles ou simulées) permettent à la personne de s'entraîner à articuler toutes ces ressources afin de pouvoir transférer ses compétences à des situations et demandes nouvelles, bien que similaires.

En ce qui concerne les approches théoriques de l'étude des compétences, à la suite d'un examen de la littérature, les experts concluent qu'il existe trois perspectives ou modèles théoriques principaux (voir Vargas,

Casanova et Montanaro, 2001; Jiménez, 1997; Del Pino, 1997; Royo et Del Cerro, 2005):

- a) le modèle comportemental, analytique ou moléculaire, originaire des États-Unis, dans lequel sont soulignés les éléments moléculaires des compétences. D'après ce modèle, les compétences sont considérées comme un ensemble cohérent de comportements «observables» qui permettent la réalisation adéquate d'une activité déterminée. C'est cette perspective qui se trouve à l'origine de la logique des compétences proprement dite, comme réaction à la «logique des traits de personnalité» de la psychologie (McClelland, 1973; Pereda et Berrocal, 1999). Ce modèle met l'accent sur l'observation comportementale, ainsi que sur les entretiens concernant les incidents critiques, afin de parvenir à définir le profil de comportements propre aux travailleurs couronnés de succès ou vedettes. De ce point de vue, «on considère que l'exercice d'une profession est compétent lorsqu'il est adapté à un travail décrit à partir d'une liste de tâches clairement spécifiées» (Vargas et al., 2001, p. 24) et l'on décrit ces tâches comme des actions très concrètes et significatives, notamment la tâche qui consiste à «reconnaître et modifier une écriture comptable erronée» pour un travail de comptable, ou la tâche qui consiste à «sourire au client et l'appeler par son nom» pour un travail d'accueil du public.
- b) le modèle de qualités ou attributs personnels, originaire de Grande-Bretagne et qualifié de «fonctionnaliste» par Royo et del Cerro (2005). Ce modèle conçoit la compétence comme une combinaison d'attributs sous-jacents (traits) à la réussite professionnelle. Ces derniers sont généralement définis de manière large ou générale, afin qu'ils puissent être appliqués à différents contextes. Parmi ces attributs, on trouve notamment la *leadership*, l'initiative ou le travail en équipe.
- c) le modèle holistique ou intégré, né en France, mais également largement appliqué en Australie et en Angleterre. Cette approche de la logique des compétences définit les compétences comme l'intégration des tâches exécutées (conduites), ainsi que des attributs de la personne, tout en tenant compte du contexte. En résumé, ce modèle considère les compétences comme les résultats de l'interaction dynamique entre différents ensembles de connaissances, capacités, attitudes et aptitudes et traits de personnalité, mobilisés selon les caractéristiques du contexte et de l'engagement face auxquels se trouve l'individu (Vargas et al., 2001, p. 28).

Notre énoncé théorique des compétences socio-émotionnelles s'inscrit dans le modèle holistique ou intégré des compétences. Ainsi, à l'instar de Le Boterf (2001), nous affirmons que la compétence est une construction: le résultat d'une double combinaison et mobilisation des ressources intégrées ou personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience, etc.) et des ressources de l'environnement (réseaux documentaires, banques de données, outils, etc.).

En ce qui concerne la typologie des compétences, selon leur degré d'applicabilité, on distingue les compétences génériques des compétences spécifiques (Lévy-Leboyer, 1997), une terminologie commune, par exemple, à des institutions telles que l'OCDE ou l'Union européenne dans le cadre du projet *Tuning*. Les compétences génériques sont celles que l'on utilise dans le cadre de toute activité professionnelle, étant donné qu'elles peuvent être transférées à différents contextes et situations. De leur côté, les compétences spécifiques ou techniques, sont celles dont le contenu est lié à un domaine de travail spécifique et à une activité concrète, raison pour laquelle elles peuvent difficilement être transférées et s'acquièrent souvent dans le cadre d'une spécialisation professionnelle.

De même, parmi les compétences génériques auxquelles nous venons de faire allusion, transférables à une grande diversité de travaux, on distingue les compétences sociales et les compétences émotionnelles, conjointement appelées compétences socio-émotionnelles (Repetto et Pérez, 2003). Certaines de ces compétences socio-émotionnelles sont rassemblées, par exemple, dans le projet *Tuning*, dans le groupe des compétences interpersonnelles (c.-à-d., le travail en équipe, les capacités interpersonnelles) et dans le groupe des compétences systémiques (c.-à-d., *leadership*, initiative et motivation).

De nombreux auteurs et institutions emploient également le terme «compétences clés». En d'autres termes, il s'agit, par essence, des compétences génériques qui méritent une reconnaissance spéciale en raison de leur importance notable et de leur applicabilité aux différents pans de la vie humaine (éducatif et professionnel, personnel et social). Ainsi, les termes «génériques» et «clés» sont parfois utilisés comme synonymes. Dans un texte d'Eurydice, le réseau européen d'information sur l'éducation, l'explication est la suivante: «Malgré leurs différentes conceptions et interprétations du terme, la majorité des experts semblent convenir qu'une compétence qui mérite le qualificatif de «clé», «fondamentale», «essentielle» ou «de base» doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble.» (Eurydice, 2002, p. 14). Il nous paraît cependant opportun de préciser ici que le terme compétences de base n'est pas synonyme de compétences clés. D'une manière générale, la plupart des experts utilisent le qualificatif «de base» en référence au sous-groupe de compétences génériques ou clés qui, étant donné leur nature instrumentale, sont essentielles, au sein d'une culture, à toute personne et à tout travail, justement parce qu'elles sont «de base» et permettent de communiquer entre nous et de continuer à apprendre. Parmi les compétences de base classiques, on peut citer «effectuer des calculs arithmétiques fondamentaux (additionner, soustraire, multiplier et diviser)» et «lire et écrire dans sa langue maternelle». Depuis les années 1990 du 20<sup>e</sup> siècle, au moins deux autres compétences de base ont pris de l'importance. Elles résultent autant de la mondialisation économique que de l'accélération des progrès technologiques: «parler anglais» et «manipuler des outils bureautiques».

Nous pensons qu'un grand nombre de compétences socio-émotionnelles (c.-à-d., la perception des émotions chez les autres, la régulation de ses propres émotions, l'empathie, la motivation, etc.) sont également des compétences «clés».

Enfin, il importe de mentionner une autre dénomination moins orthodoxe, mais utilisée à certaines occasions, dans le cadre de l'étude des compétences. Il s'agit du terme «métacompétences» qui, d'après certains auteurs (Fleming, 1991), désigne des compétences de niveau supérieur, qui permettent d'invoquer un ensemble d'autres compétences de moindre portée. Selon d'autres auteurs (Cardona, 2003), ce terme fait référence aux traits de caractère d'une personne qui précèdent l'acquisition, le développement et l'exécution de tout type de compétences (c.-à-d., capacité à prendre des décisions, intégrité ou intelligence émotionnelle).

## Compétences socio-émotionnelles

### Types de compétences socio-émotionnelles

En ce qui concerne le classement des compétences socio-émotionnelles, il convient de signaler que celui-ci varie en fonction des auteurs et des approches théoriques. Depuis le milieu des années 1990, l'intérêt progressif pour l'étude de l'intelligence émotionnelle (IE) a également contribué à la redécouverte des compétences émotionnelles en particulier et, par extension, des compétences socio-émotionnelles. Ci-après, nous présentons brièvement les principaux modèles théoriques de compétences socio-émotionnelles présents dans la littérature spécialisée.

En ce qui concerne la typologie des compétences émotionnelles, la psychologue évolutionniste Carolyn Saarni (1999) évoque un total de 8: la conscience de ses propres émotions, la capacité à distinguer et à comprendre les émotions des autres, la capacité à utiliser le vocabulaire émotionnel et l'expression, la capacité d'implication empathique, la capacité de différencier l'expérience subjective interne de l'expression émotionnelle externe, la capacité de faire face de manière adaptative à des émotions négatives et des circonstances de stress, la conscience de la communication émotionnelle dans les relations et la capacité d'auto-efficacité émotionnelle.

Dans le cadre des interventions éducatives pour le développement des compétences socio-émotionnelles, le *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL; [www.casel.org](http://www.casel.org)), organisme de référence international en matière de recherche sur les programmes scolaires d'«éducation socio-émotionnelle», a dressé une liste de compétences et capacités socio-émotionnelles, que l'on peut regrouper en quatre catégories: se connaître soi-même et connaître les autres (par exemple, la compétence de reconnaître et catégoriser ses propres sentiments), prendre des décisions responsables (ce pour quoi l'on doit disposer, par exemple, d'une régulation émotionnelle adéquate), prêter attention aux autres (attitude té-

moignant de l'empathie) et savoir comment agir (groupe des compétences telles que la communication verbale et non verbale, la gestion des relations interpersonnelles ou la négociation).

Les psychologues cognitifs Mayer et Salovey (1997) ne parlent pas de compétences à proprement parler, mais de quatre grandes capacités «émotionnelles» ou branches de l'IE: a) perception, évaluation et expression des émotions; b) assimilation émotionnelle de la pensée; c) compréhension des émotions et connaissance émotionnelle et d) gestion réflexive des émotions.

Pour Bunk (1994), parmi les compétences plus spécifiquement «sociales», on trouve la capacité d'adaptation sociale, la disposition à la coopération ou l'esprit d'équipe. Par nature, comme l'affirme Caballo (1993), la compétence sociale (ou les capacités sociales) implique l'ensemble des conduites adoptées, dans un certain contexte, par un individu qui exprime ses sentiments, ses attitudes, ses désirs, ses opinions ou ses droits de manière adaptée à la situation (dans le contexte familial, scolaire, professionnel, etc.), en respectant ces conduites chez les autres et qui, d'une manière générale, résout les problèmes immédiats pouvant se poser lors de l'interaction, limitant ainsi la probabilité d'apparition de problèmes futurs.

À partir de leur expérience internationale de conseil en ressources humaines et de travaux antérieurs menés à bien au sein du cabinet de conseil Hay Group (Boyatzis, 1982; Bethell-Fox, 1997), Boyatzis, Goleman et Rhee (2000), disciples notables de l'école de David McClelland, concluent que les compétences socio-émotionnelles capitales pour la réussite professionnelle se résument à un ensemble de 20 compétences, qui peuvent être regroupées, à leur tour, en quatre ensembles généraux: conscience émotionnelle de soi, contrôle de soi et autonomie (autocontrôle), conscience sociale (empathie) et gestion des relations ou capacités sociales. Ce modèle est l'un des plus suivis dans le cadre de l'orientation et du développement

**Tableau 1:** Classification des compétences socio-émotionnelles dans le modèle de Goleman (2001, p. 28)

	Compétence personnelle	Compétence sociale
Reconnaissance	Conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation Confiance en soi	Empathie Souci du service au client Compréhension organisationnelle
Maîtrise	Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité Motivation Initiative	Enrichissement des autres Influence Communication Gestion des conflits Leadership Catalyseur du changement Établissement d'alliances Travail d'équipe



des ressources humaines au sein des organisations, bien que sa validité ne soit étayée jusqu'à présent que par un nombre insuffisant d'études empiriques.

Récemment et à la suite d'une analyse de contenu des principaux modèles d'intelligence émotionnelle des traits de la personnalité (trait EI) présents dans la littérature (Salovey et Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997), Petrides et Furnham (2001) ont dressé une liste des 15 dimensions socio-émotionnelles les plus pertinentes pour cette construction: adaptabilité, assertivité, évaluation émotionnelle de soi et des autres, expression émotionnelle, gestion émotionnelle des autres, maîtrise des émotions, faible impulsivité, habilités relationnelles, estime de soi, motivation, compétence sociale, gestion du stress, empathie, bonheur et optimisme.

### **Compétences socio-émotionnelles, rendement au travail et employabilité**

La conscience de l'importance des compétences socio-émotionnelles dans l'accroissement des avantages socio-économiques est déjà évidente dans d'autres sociétés occidentales: «à l'heure actuelle, l'industrie américaine dépense environ 50 milliards de dollars en formation chaque année, et une grande partie de cette formation est centrée sur les capacités sociales et émotionnelles» (Cherniss, 2000, p. 434). Ainsi, s'il n'existe pas en Espagne de tradition de recherche sur ces compétences, dans les pays anglo-saxons, en revanche, et notamment, en premier lieu, aux États-Unis, des recherches importantes et solides sont menées sur ce thème, en particulier depuis les dix dernières années. Un exemple fondamental de ces initiatives est celui du CASEL, dans le cadre duquel ont été développés, jusqu'à aujourd'hui, des dizaines de programmes scolaires de formation en compétences socio-émotionnelles, et qui continue, à l'heure actuelle, d'accorder une grande importance à la recherche pour l'évaluation de ces programmes (Zins, Travis; Freppon, 1997, Zins, Weissberg, Wang; Walberg, 2004, Zeidner, Roberts et Matthews, 2002).

Plusieurs études (Pérez, 2003) mettent en évidence les implications de l'intelligence émotionnelle et des compétences sociales dans la satisfaction générale par rapport à l'existence, la santé mentale, l'évolution de carrière, la réussite professionnelle, le leadership effectif, l'affrontement du stress professionnel, ou la diminution du niveau d'agressivité dans les entreprises. Jusqu'à présent, les contributions scientifiques dans ce domaine ont mis en évidence des liens importants entre compétences socio-émotionnelles, développement personnel, exercice d'une profession et leadership effectif dans les entreprises (Wong et Law, 2002). Il importe de souligner que le développement continu d'instruments destinés à l'évaluation de l'intelligence émotionnelle contribue notablement à l'expansion de ce domaine de recherche (Pérez et Repetto, 2004, Pérez, Petrides et Furnham, 2005).

Néanmoins, on considère que les compétences socio-émotionnelles sont cruciales pour la réussite professionnelle dans la majorité des emplois

(Cherniss, 2000). Conformément à cette théorie, il est raisonnable d'imaginer que grâce à des programmes de formation visant à développer les compétences socio-émotionnelles, il serait possible de favoriser le développement personnel, la qualité de vie au travail et le développement du leadership des membres d'une organisation.

Même si l'importance des capacités cognitives dans le monde du travail est évidente, en particulier lorsque le travail devient plus complet et requiert une prise de décisions continue (Gottfredson, 2003), on estime que pour tisser et maintenir de bonnes relations sociales au travail et pour atteindre des niveaux de rendement, d'évolution professionnelle et d'apprentissage organisationnel élevés, il est également nécessaire de disposer d'autres compétences de type social et émotionnel. Le développement de telles compétences socio-émotionnelles joue un rôle important dans le renforcement de la réussite individuelle dans un contexte d'entreprise. Ce type de compétences est nécessaire dans un large éventail de tâches: la direction de groupes, le travail en équipe, la tolérance au stress professionnel, les négociations, la résolution de conflits, la planification de sa carrière professionnelle, la motivation pour son travail, la motivation des autres, la confrontation à des situations critiques, etc.

Aujourd'hui, dans la plupart des organisations, il devient indispensable de travailler en équipe, de coopérer et de se coordonner avec les autres et, finalement, de mettre en pratique des compétences socio-émotionnelles qui facilitent et optimisent à la fois le travail commun et la qualité des relations.

Il semble donc évident que les compétences socio-émotionnelles sont importantes pour l'évolution professionnelle, mais également, sans doute, pour l'insertion dans le monde du travail et l'employabilité (Palací et Topa, 2002; Palací et Moriano, 2003). Dans une première approche, nous pourrions définir l'employabilité comme «la capacité d'un candidat à obtenir et conserver un emploi ou plusieurs emplois successifs tout au long de sa vie professionnelle» (Sánchez, 2003, p. 274). Bien qu'il n'existe aucun consensus absolu à ce sujet, d'une manière générale, on peut affirmer que les caractéristiques indispensables à l'employabilité se résument en trois points:

- 1) prédisposition à la mobilité;
- 2) connaissances, capacités et compétences applicables à plusieurs contextes professionnels;
- 3) connaissances mises à jour du marché du travail.

Cependant, il est important de nuancer nos propos. En effet, l'employabilité n'est pas une question qui dépend exclusivement de l'individu, car finalement, ce qui fait l'employabilité d'une personne, c'est son adéquation aux exigences variables du marché du travail. En revanche, le fait qu'une personne dispose des compétences les plus largement recherchées par le monde du travail lui confère un avantage important et une grande flexibilité, qui lui seront utiles pour trouver et conserver un emploi. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les compétences socio-émotionnelles sont considérées à la fois comme des compétences génériques et comme des compétences clés. Elles peuvent donc s'avérer utiles pour un large

éventail d'emplois et de professions. Cependant, dans le cadre de la formation professionnelle, nous pouvons citer en exemple au moins sept familles professionnelles dans lesquelles les compétences socio-émotionnelles jouent sans doute un rôle plus important, car elles impliquent généralement le travail en équipe et le traitement direct et/ou personnel avec les clients. Ces sept familles professionnelles sont les suivantes: a) administration; b) commerce et marketing; c) communication, image et son; d) hôtellerie et tourisme; e) image personnelle; f) santé et g) services socio-culturels à la communauté.

Pour toutes ces familles, il est recommandé de promouvoir l'orientation et la formation aux compétences socio-émotionnelles pendant les périodes de stages en entreprises.

## La formation aux compétences

Comme l'affirment Pereda et Berrocal (1999, 2001) et García (2003), la formation aux compétences se base sur l'utilisation de méthodologies actives et participatives. Parmi les techniques de formation aux compétences, on trouve les «pratiques réelles» ou, à défaut, les «simulations» (jeux de rôle, jeux d'entreprise, formation extérieure, etc.), qui favorisent l'apprentissage par l'expérience, et le modelage (observation d'autres collègues de travail plus expérimentés, ou visionnage de vidéos), qui favorise l'expérience par l'observation ou l'apprentissage social. C'est pourquoi les stages en entreprises constituent le contexte idéal au développement des compétences. En effet, ils fournissent le contexte de travail réel dans le cadre duquel doivent être mises en pratique les compétences qu'exige une profession donnée.

La formation aux compétences se base sur la pratique et sur «l'action». C'est pourquoi elle représente une opportunité unique pour le développement des compétences. En effet, elle permet aux élèves d'«expérimenter», de «tester», de «mettre en application», de «mettre à l'essai», d'«acquérir» et/ou de «tempérer» des compétences (comportements) dans un environnement de travail réel.

### La Formation en centres de travail

En Espagne, à partir des années 1980, les élèves suivant la filière de la formation professionnelle (FP II) ont commencé à effectuer de manière systématique des stages en entreprises. De cette manière, la formation professionnelle a commencé à acquérir un certain prestige et il s'est mis en place, d'une certaine manière, une dynamique de collaboration plus étroite et active entre les chefs d'entreprise et les institutions d'enseignement (Martínez, 2002, p. 46). Concrètement, l'implantation de la formation en centres de travail (FCT) naît avec l'article 34.2 de la loi organique 1/1990 du 3 octobre sur l'organisation générale du système éducatif ou LOGSE, qui vise à permettre l'alternance entre l'école et le travail. Aujourd'hui, en

Espagne, cette alternance est heureusement une réalité généralisée par la formation professionnelle. C'est sans doute en partie pour cela que l'on a assisté pendant les deux dernières décennies à une meilleure acceptation sociale des diplômés de formation professionnelle, plutôt dévalorisés quelques années auparavant.

Ainsi, d'après les informations fournies par le ministère de l'éducation et le rapport Eurydice 2005, ces dernières années, le nombre d'étudiants espagnols en formation professionnelle a augmenté, bien qu'il reste très inférieur au pourcentage d'élèves qui optent pour le Baccalauréat et l'accès à l'université (pratiquement 38 % contre 62 %, respectivement). Cependant, «la formation professionnelle présente un potentiel d'insertion professionnelle supérieur à celui de l'université» (rapport Infoempleo, 2005, p. 24).

Conformément aux postulats de Sobrado et Romero (2002), le *practicum* <sup>(3)</sup> et les stages en entreprises sont un élément clé de l'orientation en termes d'insertion professionnelle, ainsi qu'une excellente opportunité de développer des compétences personnelles ou clés. Lorsque les étudiants et les jeunes diplômés de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur accomplissent des stages en entreprises, ils ont la possibilité d'apprendre par l'expérience. Il importe cependant de garder à l'esprit que l'expérience proprement dite n'implique pas d'apprentissage et n'est pas éducative. Pour que l'expérience des stages en entreprises devienne un véritable processus d'apprentissage, elle doit présenter au minimum 3 caractéristiques (Álvarez Rojo et al., 2000):

- a) intégrer des expériences bien planifiées et cohérentes avec les compétences à développer;
- b) favoriser la réflexion sur l'expérience;
- c) faciliter l'intégration de l'expérience à travers l'auto-évaluation, l'analyse des conséquences et la possibilité de la transférer à d'autres situations.

En Espagne, dans le cadre de la formation professionnelle initiale spécifique, on vise à satisfaire à ces trois exigences en promouvant les stages en entreprise à travers ce que l'on appelle les modules de FCT. La législation espagnole actuelle distingue quatre types de blocs de formation ou «modules professionnels» différents (MECD, 2003b, p. 5):

- a) les modules professionnels associés à une unité de compétence, constitués d'une formation spécifique et professionnalisante destinée à permettre à l'élève d'adopter les comportements professionnels décrits dans l'unité de compétence;
- b) les modules de base ou transversaux, composés de connaissances relevant d'un cadre technologique défini, sur lesquelles sont basés plusieurs modules spécifiques du cycle de formation;
- c) le module de formation et orientation professionnelle ou FOL: ensemble de contenus visant à apporter aux élèves une préparation plus complè-

---

(3) Stages obligatoires dans le cadre des études.

te, qui leur permettra de s'insérer et d'évoluer correctement dans le monde du travail;

- d) le module de formation en centres de travail (FCT), visant à renforcer et à compléter l'acquisition des compétences professionnelles acquises par les élèves au sein du centre éducatif, par la réalisation d'un ensemble d'activités de formation sélectionnées parmi les activités productives de l'entreprise.

La formation en centres de travail (FCT) correspond au module de stages en entreprises de la formation professionnelle initiale/enseignement professionnel spécifique et elle dure de 10 à 20 semaines (approximativement jusqu'à 25 % de la charge scolaire totale de chaque diplôme). «La caractéristique la plus importante de cette formation réside dans le fait qu'elle se déroule dans un cadre de production réel (l'entreprise), au sein duquel les élèves pourront exercer les activités et les fonctions propres à chaque poste de travail d'une profession, connaître l'organisation des processus de production ou de services et des relations professionnelles, en étant toujours orientés et conseillés par les tuteurs du centre éducatif et de l'entreprise» (MECD, 2003b, p. 6; MEC, 1994).

LA FCT vise à promouvoir la formation professionnelle des élèves dans trois domaines (MECD, 2004): théorique-cognitif (connaissances), pratique (capacités techniques) et comportemental (attitudes et capacités sociales).

**Tableau 2:** Éléments d'évaluation actuelle des attitudes et des capacités sociales dans la FCT.

Source: MECD (2004, p. 26)

INDICATEUR	ÉVALUATION				
	10	8	6	4	2 ou 0
Initiative	Prend des initiatives nombreuses et fructueuses	Prend des initiatives fréquentes et avec de bons résultats	Prise d'initiative peu fréquente	Prend des initiatives en de très rares occasions	Prend rarement ou ne prend jamais d'initiatives
Esprit de collaboration et travail en équipe	Grande disposition et réussite	Disposition élevée et réussite dans la plupart des cas	Disposition suffisante et réussite relative	Disposition rare	Disposition très rare ou nulle
Présence et ponctualité	Aucun incident	1 ou 2 incidents légers par mois	3 ou 4 incidents légers par mois	1 ou 2 incidents graves par mois	3 incidents graves ou plus par mois
Responsabilité et intérêt pour le travail	Très élevée	Élevée	Acceptable	Faible	Très faible ou nulle

Suivant ce schéma, le développement de compétences socio-émotionnelles paraît être représenté, en partie seulement, par le troisième domaine, dans lequel s'entremêlent certaines attitudes et certaines aptitudes socio-émotionnelles. Comme nous pouvons le constater, la référence à l'affectif et au social est déjà présente dans l'énoncé officiel de la FCT. En revanche, cette présence est trop limitée, voire réductionniste ou simpliste, telle qu'elle apparaît, par exemple, dans le formulaire d'évaluation synthétique, dont l'utilisation par les tuteurs d'entreprise est proposée par le ministère afin d'évaluer les élèves stagiaires (voir le Tableau 2).

### Le rôle clé du tuteur

Le processus d'apprentissage en cours de stage nécessite un tutorat qui inclut, notamment, les aspects *coaching* (accompagnement) et *mentoring* (mentorat). Comme le mentionnent Repetto et Pérez (2003, p. 104), «dans le *coaching*, le superviseur propose à son élève, et élabore avec lui, des plans d'action concrets destinés à améliorer sa formation à des compétences définies». De son côté, le *mentoring*, ou mentorat, est un processus plus large, qui peut être défini comme «le processus continu par lequel un superviseur, appelé mentor, informe et oriente un collègue de travail, nouveau ou moins expérimenté, dans son processus d'adaptation à son poste de travail et à l'entreprise» (op. cit, p. 105). En définitive, la personne qui joue ce rôle de tutorat/orientation, quelle qu'en soit la forme, est baptisée tuteur et il s'agit d'un rôle typiquement utilisé en tant que stratégie d'intervention dans la formation professionnelle et continue des travailleurs (García et al., 2003).

Par conséquent, les tuteurs, ceux qui travaillent dans les centres éducatifs de formation professionnelle (professeurs tuteurs et conseillers d'orientation des départements d'orientation), ou dans les *Centros de Orientación, Información y Empleo*, ou COIE (Centres d'orientation, d'information et d'emploi) des universités, comme les tuteurs d'entreprise, sont considérés comme un facteur déterminant dans la promotion de la formation aux compétences socio-émotionnelles des étudiants et des jeunes diplômés. Dès lors, ils doivent mettre en application des plans ou programmes d'orientation et de formation en centres de travail bien conçus et validés sur une base empirique.

Les tuteurs constituent une référence principale des étudiants en stage, car ils les orientent, les guident, les aident et leur apportent leur attention pendant la période des stages professionnels. Ce travail des tuteurs doit s'adresser à un groupe restreint d'étudiants et de jeunes diplômés stagiaires, tout en offrant également à chacun une attention personnalisée.

Le tuteur d'entreprise est la pièce maîtresse de la FCT: «il est responsable d'organiser le poste de formation avec les moyens techniques disponibles et en gardant à l'esprit les objectifs fixés dans le programme de formation. Il est également chargé du suivi des activités de l'élève» (MECD, 2003a). Tout cela implique pour le tuteur l'obligation d'assumer un ensemble de fonctions (voir le Tableau 3).

**Tableau 3:** Fonctions du tuteur d'entreprise dans la FCT  
Adapté de MECD (2003a).

FONCTIONS	
Exclusives	Diriger les activités de formation Orienter les élèves Évaluer les progrès des élèves
Partagées	Programmer des activités de formation Définir le nombre d'élèves susceptibles d'être pris en charge simultanément Résoudre les problèmes techniques ou personnels Remplir les formulaires de suivi et d'évaluation

## Réflexions finales

Comme l'ont indiqué Vélaz de Medrano (2002) et Palací et Topa (2002), les compétences socio-émotionnelles sont d'une grande importance en termes d'insertion professionnelle, de maintien de l'emploi, d'employabilité, d'évolution professionnelle et, finalement, d'adaptation et d'intégration sociale en tant que citoyens participant au système.

D'un autre côté, des travaux tels que ceux d'Echeverría (2002) indiquent que certaines compétences clés sont largement nécessaires dans différentes professions. Il s'agit du travail en équipe et du contrôle de soi, compétences qui sont toutes deux de nature socio-émotionnelle. Cet auteur présente également des informations relatives aux divergences qui existent entre la formation académique, en particulier la formation universitaire, et les demandes du marché du travail. Dans ce sens, les travaux de Cajide, Porto et Abeal (2002), basés sur des informations provenant de nombreuses entreprises, mettent également en évidence le déséquilibre entre la formation académique et les exigences des entreprises en ce qui concerne les «capacités sociales», les «aptitudes au développement personnel» et les «capacités professionnelles».

Les stages en entreprises, ou les premières expériences professionnelles (Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano et Palací, 2001; Palací et Peiró, 1995), impliquent un contexte unique pour le développement des compétences, en particulier les compétences de nature socio-émotionnelle. Par ailleurs, les activités d'orientation et de tutorat sont des éléments essentiels pour permettre la formation de la personne et favoriser son insertion professionnelle, ou la transition du milieu académique au marché du travail.

Bien sûr, les processus d'orientation et de tutorat ont été mis en évidence dans divers travaux en tant que facteurs significatifs pour l'évolution de la personne dans son environnement professionnel et social (Repetto, 1991; Rodríguez Diéguez, 2002). Ainsi, le rôle des tuteurs du *practicum* et des tuteurs de stages en entreprise est d'une importance cruciale pour aider les étudiants et les nouveaux diplômés à tirer profit des possibilités apprenantes

des compétences socio-émotionnelles (Slipais, 1993; Repetto, Ballesteros et Malik, 2000).

En ce qui concerne l'importance des variables contextuelles dans le développement des compétences socio-émotionnelles et l'insertion professionnelle, des études antérieures ont montré l'incidence, entre autres, des variables familiales (Osca, Palací et Hontangas, 1994). C'est l'une des raisons pour lesquelles un plan d'intervention orienté sur les compétences socio-émotionnelles des citoyens pour l'insertion professionnelle et le développement professionnel des jeunes doit également tenir compte des variables contextuelles et envisager, dans la mesure du possible, la coordination entre plusieurs institutions (le centre éducatif, les centres de travail ou les stages professionnels, la famille et les entités locales telles que la municipalité et les associations à but non lucratif).

La formation d'un professionnel et le pari de son employabilité, à l'heure actuelle, nécessitent non seulement le développement de ses compétences techniques, mais également le développement de ses compétences socio-émotionnelles, en particulier lorsque sa profession implique un travail en équipe fréquent, la coordination avec d'autres professionnels et/ou le service ou le traitement direct avec des clients. Ainsi, les professions qui se caractérisent par leur composante de «travail émotionnel» (*emotional labor*; pour une étude de cette question, voir Glomb et Tews, 2004; Martínez, 2001), ou les professions de manager, vendeur/euse, infirmier/ère, éducateur/trice, psychologue ou agent de recouvrement, en particulier, requièrent une grande maîtrise des compétences socio-émotionnelles en général, et émotionnelles en particulier, tant pour réguler correctement ses propres émotions et celles des autres en fonction des exigences professionnelles, que pour épargner à la personne un épuisement émotionnel et la détérioration de sa santé psychologique, comme l'ont déjà démontré certaines études (Bachman, Stein, Campbell et Sitarenios, 2000; Wong et Law, 2002).

Étant donné que le contexte des stages en entreprise offre d'importants avantages en termes de développement des compétences socio-émotionnelles, il nous paraît adapté et nécessaire de plaider en faveur de l'inclusion de plans d'orientation et de formation en compétences socio-émotionnelles dans les modules de FCT et de formation professionnelle, dans la mesure où ils sont supervisés par un tuteur/conseiller d'orientation/mentor et articulés de manière souple avec le reste des programmes des modules. De la même manière, les périodes de stages en entreprises des étudiants et diplômés de l'université devraient inclure ces plans d'orientation et de formation en compétences socio-émotionnelles.

Néanmoins, il serait souhaitable et judicieux, pour notre société actuelle et à venir, de commencer la formation en compétences socio-émotionnelles antérieurement, dans les centres éducatifs, indépendamment du niveau. En effet, ce type de compétences peut et doit être développé tout au long de la vie de la personne, de l'enfance au troisième âge, comme cela a déjà été mentionné en d'autres occasions (Repetto, 2003; Bisquerra, 2005).



## Bibliographie

- Álvarez Rojo, V. et al. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Séville: université de Séville, 2000.
- Bachman, J.; Stein, S.; Campbell, K.; Sitarenios, G. Emotional intelligence in the Collection of Debt. *International Journal of Selection and Assessment*, 2000, vol. 8 (3), p. 176-182.
- Ballesteros, B.; Guillamón, J. R.; Manzano, N.; Moriano, J. A.; Palací, F. J. *Técnicas de inserción laboral: guía universitaria para la búsqueda de empleo*. Madrid: UNED, 2001.
- Bar-On, R. *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Barnett, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelone: Gedisa, 1994/2001.
- Barret, G. V.; Depinet, R. L. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1991, 46, p. 1012-1024.
- Bethell-Fox, C. E. Selección y contratación basada en competencias. In M. Ordóñez (dir.) *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelone: Gestión 2000, 1997, p. 75-94.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, vol. 21 (1), p. 7-43.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias emocionales. In Asociación de Psicopedagogía Colectivo Pabellón Sur (dir.) *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI* (Livre électronique sur CD-ROM). Huelva: Hergué Editorial, 2002.
- Blas Aritio, F. A. ¿De quién se predicán las competencias profesionales? Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1999, vol. 15 (3), p. 407-418.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (dir.) *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green, 1956.
- Boyatzis, R. E.; Goleman, D.; Rhee, K. S. Clustering Competence in Emotional Intelligence. In Bar-On, R.; Parker, J. D. (dir.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 343-362.
- Boyatzis, R. E. *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- Bunk, G. P. Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, vol. 1, p. 8-14.
- Caballo, V. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C. Competences acquired in University and skills required by employers in Galicia. Contribution présentée dans le cadre

- de la *European Conference on Educational Research*. Lisbonne, 11-14 septembre 2002.
- Cardona, P. El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales. In M. Vilallonga Elorza (dir.) *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelone: Ariel, 2003.
- Cherniss, C. Social and Emotional Competence in the Workplace. In R. Baron; J.D. Parker (dir.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: JosseyBass, 2000.
- Dave, R.H. Psychomotor levels. In Armstrong, R. J. (dir.) *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson, AZ: Educational Innovators Press, 1970.
- Del Pino, A. Empleabilidad y competencias: ¿nuevas modas? In M. Ordóñez (dir.) *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelone: Gestión 2000, 1997, p. 104-116.
- Echeverría, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, vol. 20 (1), p. 7-42.
- Eurydice. *Compétences clés*. Madrid: Eurydice/MEC, 2002.
- Flemming, D. The concept of meta-competence. *Competence and Assessment*. Sheffield, Employment Department, 1991, vol. 16.
- Fletcher, S. *NVQs Standards and Competence. A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers*. Londres: Kogan Page, 1991.
- García, E. et al. *Desarrollo de competencias clave en los estudiantes y titulados universitarios*. Projet de recherche non publié financé par le ministère espagnol de la science et de la technologie, 2003.
- García, M. Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 2003, vol. 1 (3), p. 27-32.
- García, M. Factores clave en el desarrollo de competencias. In E. Aguilló; C. Remeseiro; A. Fernández, *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Glomb, T.M.; Tews, M.J. Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 2004, vol. 64, p. 1-23.
- Goleman, D. An EI-Based Theory of Performance. In Cherniss, C.; Goleman, D. (dir.) *The Emotionally Intelligence. Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass 2001, p. 27-44.
- Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- González, J.; Wagenaar, R. (dir.) *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- Gottfredson, L. S. g, Jobs and Life. In H. Nyborg (dir.) *The Scientific Study of General Intelligence*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon, 2003, p. 293-342.
- Harrow, A. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay, 1972.
- Informe Infoempleo. *Oferta y Demanda de Empleo Cualificado en España*. Madrid: Círculo de Progreso, S.L.
- Irigoin, M.; Vargas, F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002. Dis-

- ponible sur Internet: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_ops/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm)
- Jiménez, A. La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. In M. Ordóñez (dir.) *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, p. 347-364.
- Krathwohl, D.; Bloom, B.; Masia, B. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay, 1964.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Martínez, M<sup>a</sup> J. *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Publicacions de l'université de Valencia (PUV).
- Martínez, D. Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2001, vol. 17 (2), p. 131-153.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. What Is Emotional Intelligence? In Salovey, P. et Sluyter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks, 1997, p. 3-31.
- McClelland, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1973, vol. 28, p. 1-14.
- MEC. *Formación Profesional. Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Madrid: MEC, Direction générale espagnole de l'enseignement professionnel et de la promotion éducative, 1994.
- MECD. *Formación en centros de trabajo. Guías prácticas para tutores (CD-ROM)*. Madrid: MECD et Chambres de commerce, 2003a.
- MECD. *Formación Profesional. Titulaciones (CD-ROM)*. Madrid: MECD, 2003b.
- MECD. *Manual de formación en centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa [2004]*. Disponible sur Internet (3/5/2004): <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/index.html>
- Osca, A.; Palací, F. J.; Hontangas, P. Variables familiares y académicas como predictoras de la transición a la vida activa. In E. Repetto; C. Vélaz de Medrano (dir.) *Career Development Human Resources and Labour Market*. Madrid: UNED, 1994.
- Palací, F. J.; Moriano, J. A. (dir.) *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED, 2003.
- Palací, F. J.; Peiró, J. M. *La incorporación a la empresa*. Valencia: Promolibro, 1995.
- Palací, F. J.; Topa, G. (dir.) *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED, 2002.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1999.

- Pérez, J. C.; Petrides, K. V.; Furnham, A. Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. Roberts (dir.) *International handbook of emotional intelligence*. Göttingen: Hogrefe, 2005, p. 181-201.
- Pérez, J. C.; Repetto, E. Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. In E. Barberá et al. (dir.) *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT), 2004, p. 325-334.
- Pérez, J. C. Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 2003, vol. 1 (2), p. 252-257.
- Petrides, K. V.; Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 2001, vol. 15, p. 425-448.
- Repetto, E.; Pérez, J.C. *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED, Guía Didáctica, 2003.
- Repetto, E. El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los Recursos Humanos en las organizaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 1992, vol. 3, p. 17-31.
- Repetto, E. Following Super's Heritage: Evaluation of a Career Development Program in Spain. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2000, vol. 1 (1), p. 107-120.
- Repetto, E. La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. In E. Repetto (dir.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (vol. II). Madrid: UNED, 2003, p. 453-482.
- Repetto, E. Objetivos y actividades del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la UNED. In E. Repetto; C. Vélaz, *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral*. Madrid: UNED, 1991, p. 179-185.
- Repetto, E. *Tu Futuro Profesional. Programa para la transición de los jóvenes a la vida activa*. Madrid: CEPE, 1999.
- Repetto, E.; Ballesteros, B.; Malik, B. *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED, 2000.
- Rodríguez Diéguez, A. La orientación en la Universidad. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (dir.) *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Roe, R. Competences. A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 2002, vol. 15, p. 203-244.
- Roe, R. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 2003, vol. 7 (3), p. 192-202.
- Royo, C.; Del Cerro, A. Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? In J. Romay; R. García (dir.) *Psicología social y problemas sociales* (vol. 4). *Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 453-460.
- Saarni, C. *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press, 1999.

- Salovey, P.; Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, 9, p. 185-211.
- Sánchez, M. F. Trabajo, profesiones y competencias profesionales. In A. Sebastián (dir.); Rodríguez, M.L.; Sánchez, M.F. *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 2003, p. 255-297.
- Simpson, E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House, 1972.
- Slipais, S. Coaching in a Competence-based Training System: the Experience of the Power Brewing Company. In B. J. Cadwell; E. A. M. Carter (dir.) *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. Londres: The Falmer Press, 1993, p. 125-163.
- Sobrado, L.; Romero, S. Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (dir.) *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Tejada, J. Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 1999, 56, p. 20-30.
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. Disponible sur Internet: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_cl/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm)
- Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, 2002.
- Wolf, A. *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- Wong, C. S.; Law, K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 2002, 13, p. 243-274.
- Zeidner, M.; Roberts, R. D.; Matthews, G. Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (4), p. 215-231.
- Zins, J.; Travis, L. F.; Freppon, P. A. Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. In P. Salovey; D. J. Sluyter *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 1997, p. 255-277.
- Zins, J. E.; Weissberg, R.P.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. (dir.) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004.