

Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens¹

Par Florence Lefresne

Préparer les salariés à un travail de moins en moins prescrit est une préoccupation générale en Europe. Ce panorama des débats européens sur les compétences met en lumière à la fois la fragilisation du système de professionnalisation français et la difficulté à mettre en place de nouveaux repères collectifs.

Lors des journées de la Formation organisées par le Mouvement des entreprises de France (Medef) à Deauville en 1998, l'un des onze ateliers était consacré aux « pratiques internationales en matière de compétences »². La synthèse des travaux de cet atelier³ débute par un constat de convergence : « Si la

référence aux compétences se développe en Europe et sur le continent américain, c'est d'abord pour désigner une évolution significative des besoins en main-d'œuvre des entreprises et de leurs pratiques de gestion des ressources humaines. Ce modèle de la flexibilité productive est à l'origine d'un déplace-

¹ Ce texte a été présenté au séminaire « Compétences » du pôle « Entreprises-Emploi-Travail » de Marne-la-Vallée regroupant des chercheurs de l'université, du Laboratoire Techniques-Territoires-Sociétés (LATTS), de l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES) et du Centre d'études de l'emploi (CEE). Il a également fait l'objet d'une communication au colloque « Travail, Qualification, Compétences » organisé par l'ISERES, les 19,20 et 21 octobre 2000, à Rennes. Il est fondé, d'une part, sur la présentation des caractéristiques structurelles des systèmes de formation et de certification professionnelle en Europe, et d'autre part sur une recension des débats ayant trait aux compétences, à partir de matériaux (articles, enquêtes) produits pour la Fondation de Dublin : *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*, depuis les trois dernières années. Le principe est ici de repérer sous quel angle les compétences émergent dans le débat national. La sélection des articles a été faite à partir des mots clés : « skill or competence », sur le champ suivant : Allemagne, Danemark, Espagne, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède. Site internet de la Fondation de Dublin : <http://www.eiro.eurofound.ie>.

² Il s'agit de l'atelier 2 dont le président était J.-C. Georges François (Usinor), le rapporteur, François Traisnel (Medef) et l'expert, François Aventura du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

³ Cf. *La Revue des entreprises*, janvier-février 1999, n° 608.

Florence Lefresne est économiste du travail, chercheuse à l'IRES (Institut de recherches économiques et sociales). Ses recherches portent sur les politiques publiques de l'emploi dans une approche de comparaison internationale. Elle a coordonné en 1994 et 1996, en lien avec le Céreq, deux séminaires consacrés aux dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes en Europe, et en 1999, avec Yannick Fondeur, un troisième séminaire concernant la place des jeunes sur le marché du travail en Europe (*La Revue de l'IRES*, n° 31, automne 1999). Elle a récemment réalisé avec Carole Tuchsirer une comparaison européenne des politiques d'activation des dépenses passives, « Stratégie d'activation et normes d'emploi : la situation française confrontée à quatre pays européens : Belgique, Danemark, Pays-Bas, Royaume-Uni », in *Travail et Emploi*, à paraître en juillet 2001.

ment des préoccupations des employeurs dans une double direction : la recherche d'organisations du travail réactives, orientées vers la satisfaction du client, et la responsabilisation accrue du salarié face à ses activités ». Que les organisations productives, quels que soient les contextes nationaux, soient taraudées par cette double préoccupation, ne semble pas devoir être mis en cause. Ce point est reflété par une montée des travaux économiques et sociologiques portant sur l'émergence de nouveaux modes de prescription du travail découlant des transformations des processus productifs ; ces travaux dépassent très largement les cadres nationaux et prennent nécessairement en compte le processus de globalisation dans les mutations du travail et de l'emploi.

Second point d'ancrage commun : l'extension du chômage en Europe sur les deux dernières décennies et l'énoncé de diagnostics centrés sur les insuffisances ou l'inadaptation de la formation ont servi le développement d'une rhétorique européenne, influente mais peu stabilisée, autour du couple conceptuel « équité et efficacité » auquel se réfèrent notamment le Livre blanc et le Livre vert sur la formation. Les termes d'« employabilité », de « compétences », de « formation tout au long de la vie », fortement polysémiques, font désormais partie de cette nouvelle rhétorique ; ils deviennent des références dans les débats nationaux et internationaux, sur fond de mise en place d'une stratégie européenne pour l'emploi augurée par le sommet de Luxembourg de 1997. La compétence dépasse ainsi largement le cadre de l'entreprise et de sa quête de nouveaux gisements d'efficacité

productive ; elle devient un enjeu de politique publique et concerne aussi les personnes privées d'emploi, les actifs en mobilité, les inactifs entrant en activité ou en reprenant une.

Autour de ces deux axes, un certain degré de généralité des constats et des débats semble donc acquis. Néanmoins, les contextes nationaux demeurent fortement contrastés et il est probable que ces disparités contribuent à amplifier la polysémie de ces termes, déjà forte au plan national.

« [En France]
les organisations
syndicales,
y compris les plus
réticentes
initialement, ont
largement ouvert
la réflexion sur les
compétences »

La variété des systèmes nationaux de professionnalisation et de ses modes de reconnaissance constitue - nous allons le voir - l'une des principales variables explicatives des différences d'enjeux associées à la logique compétence.

LA SPÉCIFICITÉ DU DÉBAT FRANÇAIS

En France, le débat sur les compétences a largement été relayé par le Medef à partir de l'automne 1998, autour du thème de la « gestion par les compétences ». Ce débat a mis en cause l'organisation du travail et les conventions qui lui sont associées, analysées comme une source d'inadaptation, voire d'inefficacité productive. Les organisations syndicales de salariés se sont progressivement engagées dans ce débat avec des positionnements stratégiques différents. La possible remise en question des garanties sociales antérieures attachées à la qualification, et la difficulté à concevoir et négocier de nouveaux repères collectifs, expliquent les réticences ou les inerties initiales de certaines organisations ; ces dernières mettant en avant les risques encourus en termes d'avancée des politiques d'individualisation des statuts et des salaires. Le débat est toutefois engagé et ses termes ont sensiblement évolué. D'une part, le Medef a infléchi ses positions initiales, notamment en garantissant le maintien d'une référence au diplôme comme point d'appui d'une qualification reconnue. D'autre part, les organisations syndicales, y compris les plus réticentes initialement, ont largement ouvert la réflexion sur les compétences⁴. Au-delà des quelques grandes entreprises engagées dans une « démarche compétences », un certain nombre de dispositifs se mettent en place. Citons, par exemple, le « dispositif expérimental de validation des qualifications dans six branches professionnelles » pour lequel le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)⁵ analyse les référentiels locaux sur lesquels s'appuient les entreprises, dans l'objectif de définir un référentiel commun à chacune des branches. Le contexte particulier de la loi Péry sur la validation des acquis

⁴ La CGT, à travers l'ISERES, a tenu un colloque international « Travail, qualifications et compétences : débats, pratiques sociales, perspectives », les 19, 20 et 21 octobre 2000 à Rennes.

⁵ Cf. *Bref-Céreq*, n° 161, février 2000, travaux sous la responsabilité de D. Brochier.

professionnels pour les salariés dotés d'expérience et souvent dépourvus de diplôme,⁶ marque une étape importante ; en effet, les principaux enjeux portent à la fois sur les formes de reconnaissance collective, associées à la validation des acquis, et sur les effets de complémentarité ou de concurrence avec les diplômes.

■ QU'EN EST-IL DANS LES AUTRES PAYS EUROPÉENS ?

La préoccupation de préparer les salariés à une activité de travail de moins en moins prescrite et de plus en plus autonome est manifeste dans tous les pays ; elle trouve cependant des traductions très diverses. L'analyse des débats et des pratiques sociales autour de la compétence débouche sur une grille de lecture possible de cette diversité : plus le système de professionnalisation est régulé conjointement par les acteurs sociaux et s'appuie sur des identités professionnelles fortement constituées, plus il a de légitimité dans l'élaboration de normes en matière de compétences. Autrement dit, dans ce cas, le débat sur les compétences n'a pas réellement d'autonomie et ne recèle pas d'enjeux en dehors du système de qualification doté d'une forte légitimité (normes stables associées à un haut degré de reconnaissance) et d'une certaine plasticité (par la négociation collective). À l'inverse, le débat sur les compétences émerge d'autant plus facilement que le système de qualification et de certification perd de sa légitimité ou correspond à des réglementations dépassées du marché du travail. Enfin, dernier cas de figure, le débat sur les compétences reste secondaire si le système de professionnalisation et de certification est encore très insuffisamment structuré, la question centrale étant celle de la production de repères collectifs. Ce ne sont donc pas tant les transformations en cours du côté du travail qui expliqueraient de façon déterministe le recours au « modèle de la compétence », mais davantage les conditions sociétales de production de

⁶ Théoriquement, le principe existe déjà depuis une loi de 1992, mais il est méconnu des salariés (seuls 7 000 en bénéficient chaque année) et il nécessite le passage d'au moins une épreuve de type scolaire. Rappelons par ailleurs que la formation professionnelle continue concerne en France principalement les travailleurs les plus qualifiés, alors que 26 % des salariés ont encore un niveau de formation initiale inférieur au CAP (Certificat d'aptitude professionnelle).

repères collectifs en matière de qualifications. En prenant nécessairement le parti de schématiser, les observations de contextes nationaux sont regroupées selon les trois cas de figure précédemment déclinés : les pays marqués par des systèmes de professionnalisation fortement structurés et cogérés par les acteurs sociaux ; le modèle britannique des compétences associé aux démantèlement des réglementations antérieures ; le modèle des qualifications en construction en Espagne⁷.

■ LA COMPÉTENCE DANS LES SYSTÈMES DE « CERTIFICATION CORPORATIVE »

Annie Vinokur (1995) utilise le terme de « *certification corporative* » pour qualifier les systèmes de certification caractérisés par un mode de rationnement à la fois amont, *i.e.* dans l'accès à l'éducation, et aval, *i.e.* dans l'accès aux emplois qualifiés. L'engagement des professions dans la définition de ces certifications permet de produire les règles de rationnement corporatif mais aussi de reconnaissance des titres dans le système des qualifications. Le contenu et le financement de la formation font l'objet d'une négociation interne au marché du travail professionnel qui peut être étendue territorialement en partenariat avec les Pouvoirs publics. La reconnaissance des certifications dans la hiérarchie des postes est au cœur de la coordination des acteurs du marché du travail. Le système allemand de professionnalisation, on l'aura compris, sert de figure emblématique de ce type de régulation associant syndicats de salariés, d'employeurs, État et gouvernements territoriaux (*Länder*).

■ Le contexte allemand

Le système de certification allemand est indissociablement lié à l'existence de marchés professionnels fortement structurés. Le titre délivré à l'issue de la formation jouit d'une forte reconnaissance au moment de l'embauche. Le diplôme ne couvre pas

⁷ Il ne s'agit nullement ici de rendre compte des pratiques sociales autour des compétences dans l'ensemble des pays européens. Nous avons choisi un certain nombre de pays qui illustrent à leur manière, et sans s'y réduire, l'un des cas types énoncés.

tous les niveaux de qualification correspondant à une profession ; il définit le niveau de base à partir duquel la personne pourra progresser à travers son expérience et la formation continue, au fil de sa carrière. La préparation du diplôme fait l'objet d'une concertation longue et détaillée reposant sur des référentiels d'emploi, l'essentiel des apprentissages s'effectuant en situation de travail⁸ (Möbus et Verdier, 1997). La négociation avec les organisations syndicales autour des référentiels d'emploi constitue un élément essentiel de la division et de l'organisation du travail dans les entreprises. Cette négociation engage les entre-

« En Allemagne,
il n'existe pas
de système général
d'évaluation
des acquis non
formels »

prises dans la définition de ce qu'est un professionnel, des tâches qui peuvent lui être confiées, de ses marges d'autonomie dans le travail. Par ailleurs, des modalités de certification en cours de carrière existent et se distinguent nettement des diplômes de formation initiale (par exemple, *Meister* ou « brevet de maîtrise »).

La relative plasticité du système de qualifications dont les contenus font l'objet d'une renégociation régulière, sa légitimité très large sur lequel se fondent les statuts sociaux, conjuguées à la nature des relations professionnelles qui l'encadrent, sont autant d'éléments qui rendent difficilement concevable, en Allemagne, un système de certifications qui déborderait le cadre des qualifications dont les référentiels accordent une place importante à l'organisation du travail. À cet égard, il est symptomatique que les syndicats allemands aient toujours refusé d'introduire un système de modularisation débouchant sur une validation partielle des diplômes professionnels ; alors que pour un même

métier de base coexistent parfois une ou plusieurs options ou spécialités communes (celles-ci tendent à se développer alors que le nombre de diplômes professionnels diminue). La volonté patronale d'introduire des qualifications intermédiaires⁹, afin d'élargir l'éventail des rémunérations salariales, se heurte à une forte opposition des syndicats de salariés ; ces derniers faisant en effet valoir le principe du diplôme professionnel comme « *ensemble cohérent de compétences professionnelles qui font l'objet d'une reconnaissance générale et structurent le marché du travail* ».

Depuis le milieu des années quatre-vingt, il existe en Allemagne un débat sur les qualifications clés ou transversales : capacité de coopérer, de planifier, d'anticiper ou de s'autocontrôler, etc., comme source de performance. Mais ces critères ont progressivement été introduits dans les référentiels de qualification. Dans la métallurgie, dès 1978, les partenaires sociaux ont posé comme objectif une série de critères d'aptitude (dont celle d'utiliser des méthodes et des techniques de production nouvelles ou encore de participer à des actions de formation permanente garantissant la mobilité). La logique de compétences se traduit ainsi par une incorporation de diverses qualités génériques dans le champ des différents métiers. Certaines démarches d'évaluation des compétences expérientielles ont été initiées, mais de façon très limitée et toujours par rapport au système formel (*Bildungspass*). En Allemagne, il n'existe pas de système général d'évaluation des acquis non formels.

■ Le contexte danois

Au Danemark, l'investissement de l'entreprise intervient dès la formation professionnelle initiale, comme en Allemagne, à travers un apprentissage très structuré et régulé par les partenaires sociaux. L'implication de l'entreprise et des partenaires sociaux à tous les stades de l'apprentissage confère aux diplômes une valeur qui recouvre en partie le registre des compétences professionnelles. La formation comporte des séquences en entreprise et les employeurs sont impliqués dans l'évaluation à l'issue

⁸ Les contenus de la qualification en entreprise, ainsi que les modes d'évaluation de la formation, sont définis dans le cadre de commissions nationales par branche, réunissant les représentants des partenaires sociaux auxquels sont associés des représentants de la Fédération et des *Länder* ; ces derniers, qui exercent une tutelle sur la formation théorique dispensée dans les établissements scolaires, interviennent très peu en matière de régulation de la formation en entreprise. C'est principalement la formation dans l'entreprise qui est réglementée dans les textes officiels fédéraux en Allemagne (cf. loi sur la formation professionnelle de 1969, notamment l'article 25 et les règlements de formation en entreprise pris par décret).

⁹ Dans certaines régions et secteurs (cas de la métallurgie ou de l'électronique bavaroise), les organisations patronales ont mis en place des programmes de certifications intermédiaires, mais ces derniers ne font l'objet d'aucune reconnaissance sur le marché du travail.

de la formation. Le système de formation professionnelle produit et valide des compétences. La formation continue est régulée par le même jeu institutionnel, l'accès à l'apprentissage pour les adultes élargissant le rôle de cette forme de certification et de validation des compétences en cours de vie active.

Actuellement, l'un des principaux débats autour de la formation professionnelle concerne la question des modes d'attribution et de contrôle des financements publics en direction des entreprises. Les entreprises danoises sont celles qui reçoivent les moyens publics en formation les plus élevés d'Europe. Un récent rapport du gouvernement¹⁰ suspecte une partie des entreprises d'utiliser ces fonds à des ajustements internes aux postes de travail, n'offrant de ce fait à leurs participants que peu de possibilités de promotion et surtout de mobilité interentreprises. Le terme de compétence est alors invoqué dans le débat public : la principale confédération de salariés, LO¹¹ dénonce ces pratiques obérant le développement des « compétences individuelles », et revendique davantage de moyens de contrôle sur les formations délivrées par l'entreprise. L'un des enjeux actuels concerne le recentrage négocié selon un mode tripartite (État-patronat-syndicats de salariés) des fonds de formation continue sur des stages débouchant sur des qualifications certifiées. Au Danemark, le débat sur la compétence est indissociable de celui sur la formation professionnelle et la question centrale a trait à sa certification selon les repères collectifs habituels.

■ Le contexte néerlandais

À priori, il peut sembler contestable de « ranger » le système de formation néerlandais, ou suédois, dans le cas qui va suivre, parmi les modes de certification corporative ; en effet, historiquement, la formation professionnelle y est principalement dispensée au sein de l'institution scolaire formellement indépendante des entreprises et des branches professionnelles. Dans ces deux pays, l'apprentissage ne constitue pas une voie dominante d'accès aux professions. Néanmoins, l'engagement des professions

dans la définition des certifications permet de produire des règles proches de celles du mode corporatif au sens strict. La régulation dominante par les marchés internes d'entreprise n'exclut pas, dans ce cas, une forte reconnaissance des titres par le système productif. Dans le mode de certification corporative, c'est le haut degré d'implication des acteurs sociaux dans la construction et la reconnaissance des qualifications qui prime, davantage que la nature des institutions qui dispensent les titres.

Le système de formation professionnelle néerlandais est en pleine mutation, notamment depuis l'adoption, en juillet 1996, de la loi sur l'éducation et l'enseignement professionnel (*WEB*) dont la mise en application s'est échelonnée jusqu'en janvier 2000. Le sens général de cette loi est de mettre en cohérence l'enseignement professionnel initial et continu, conformément au principe de la « formation tout au long de la vie », de rapprocher l'enseignement professionnel du marché du travail à travers une régulation accrue de la formation par les acteurs de ce marché du travail (organisations représentatives des employeurs et des salariés) et enfin d'autonomiser les structures d'enseignement professionnel au niveau régional. Les organismes nationaux de formation professionnelle, structurés par branches et composés de représentants des syndicats de salariés et des employeurs, jouent un rôle de centre d'expertise pour l'enseignement professionnel ; il existe vingt-deux organismes nationaux de l'enseignement professionnel chargés de définir les contenus et de contrôler la qualité de cinq cents formations différentes reconnues au plan national. Bien qu'il ne dispense pas de formation proprement dite¹², chacun d'entre eux élabore, à l'usage de son secteur, un ensemble cohérent de qualifications requises pour l'exercice d'une profession. Pour cela, il s'appuie sur les profils professionnels qu'il dresse en collabora-

« Aux Pays-Bas,
débat sur
les compétences
et débat sur
les qualifications ont
toujours été associés »

¹⁰ Rapport sur la formation continue, présenté par le gouvernement danois le 27 août 1999, fondé sur le travail d'une commission associant le ministère de l'Éducation, le ministère des Finances et le ministère du Travail.

¹¹ *Landorganisationen i Danmark*.

¹² Avec la loi sur l'éducation et l'enseignement professionnel (*WEB*), le législateur a accru l'autonomie des établissements dans leur organisation pédagogique et leur utilisation de personnel. Dans le cadre de cette loi, les établissements gèrent également la formation pour adultes.

tion avec les entreprises. Les organismes nationaux interviennent activement pour négocier des places de stages destinées aux publics jeunes et adultes en formation et fournissent une caution extérieure au moment des examens. Ils sont chargés par ailleurs de sélectionner les stages de formation pratique (y compris l'apprentissage) et d'en contrôler la qualité. La mise en place d'une structure nationale de qualification pour l'enseignement professionnel est un dispositif central de la *WEB* qui définit quatre niveaux hiérarchisés de qualification servant de référence à la formation professionnelle des jeunes (apprentissage, minoritaire aux Pays-Bas, ou filière scolaire majoritaire) et des adultes.

Par ailleurs, depuis 1998, une cinquantaine de centres régionaux (*ROC*) ont été créés ; ils servent de tutelle à tous les établissements d'enseignement professionnel et d'éducation des adultes ; ces structures ont permis d'instaurer une gestion régionale cohérente et intégrée de la formation professionnelle couvrant les besoins régionaux et nationaux. Ces centres ont la possibilité d'introduire, sous contrôle des organismes professionnels de branche, des adaptations locales des contenus des diplômes définis au plan national, sans toutefois remettre en cause le principe de reconnaissance nationale des titres. Le rôle des Pouvoirs publics se résume à définir des objectifs généraux, à exercer un contrôle de qualité, à s'assurer d'une bonne allocation des ressources. De ce fait, la législation est axée pour l'essentiel sur les résultats escomptés de l'enseignement, ces objectifs étant matérialisés par la structure nationale de qualification. Celle-ci décrit, grâce à des critères nationaux d'évaluation, toutes les qualifications que les filières de l'enseignement professionnel (et l'éducation des adultes) permettent d'obtenir. Ainsi, la détermination des normes finales à respecter à l'issue des formations dispensées, relève de la responsabilité conjointe du monde de l'éducation, des représentants des employeurs et des salariés. Ces conditions, ainsi que l'arborescence des qualifications et des sous-qualifications, sont élaborées et arrêtées au niveau national.

Aux Pays-Bas, débat sur les compétences et débat sur les qualifications ont toujours été associés. À partir de 1993, une méthodologie d'accréditation des acquis antérieurs (Bjornavold, 1997) est expérimentée ; elle est placée sous la responsabilité du Centre national pour l'innovation de la formation et de l'enseignement professionnel, sous la tutelle du ministère de l'Éducation. La méthode d'évaluation repose désormais sur les critères de qualification formalisée, définis

par la loi *WEB*. Dans ce contexte, l'accréditation des compétences, pour les salariés en poste, s'opère à travers les normes de la qualification, dotées d'une forte légitimité et d'une réelle plasticité.

■ Le contexte suédois

Le choix de confier la formation professionnelle initiale au système scolaire fait l'objet, en Suède, d'un consensus établi de longue date entre syndicats et patronat. Cette configuration institutionnelle est en grande partie héritée de l'idéologie égalitariste social-démocrate qui a dominé la mise en place du fameux « modèle suédois ». Les représentants du système productif, y compris le patronat, se sont toujours montrés favorables à une formation professionnelle intégrée et moins à l'apprentissage sous contrat de travail, hérité du 19^{ème} siècle, et marginalisé¹³ dans les années soixante. La conception d'une formation complète, adaptable et non liée à un seul emploi domine (Schober-Brinkmann et Wadensjö, 1991).

Jusqu'au milieu des années quatre-vingt, la progression de la scolarisation s'est surtout opérée au profit des formations générales et de l'enseignement supérieur non technologique. Un processus de valorisation de l'enseignement professionnel, fondé sur une inflexion des pratiques d'orientation et sur un apport conséquent de contenus généraux dans les filières techniques et professionnelles - et réciproquement - a permis d'inverser la tendance et de revaloriser ces filières qui comptent 40 % des effectifs scolaires.

La position hégémonique du système scolaire dans la formation initiale n'exclut nullement des évolutions vers un partenariat plus large entre école et système productif dans un contexte de décentralisation. La loi scolaire de 1991 qui confie aux municipalités la gestion administrative et pédagogique des établissements, instaure des séquences en entreprises pour 15 % de l'horaire global des formations professionnelles. Les enseignements scolaires doivent désormais tenir compte, dans leurs évaluations, de l'avis

¹³ Si l'apprentissage, dont la partie théorique est sous la responsabilité du système scolaire et la partie pratique sous celle de l'entreprise, et dont les termes du contrat sont définis par les organisations professionnelles, fait l'objet d'une légère revalorisation depuis les années quatre-vingt-dix, il continue d'occuper une position très marginale dans le système de formation professionnelle suédois.

de tuteurs issus des entreprises. Les profils des formations professionnelles sont établis en étroite collaboration avec les municipalités et les milieux professionnels. Cette professionnalisation précoce et partenariale, essentiellement dispensée dans le cadre scolaire, trouve un prolongement à travers les investissements importants des entreprises dans la formation continue.

Dans le débat suédois sur les compétences, il convient de faire la distinction entre un registre propre aux sciences de l'éducation - et à leur implication en termes de politiques éducatives - et un registre relevant davantage de l'articulation qualification-compétence. Le lancement par le gouvernement social-démocrate, en 1995, d'un programme intitulé « *Kunskaplyftet* » qui signifie littéralement « *élévation du niveau des connaissances* », souvent traduit en français par « *élévation du niveau des compétences* » relève du premier registre. Les principaux axes de ce programme impliquant les syndicats et notamment LO¹⁴, concernent la formation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'augmentation du nombre de places à l'université, et enfin la formation dans le cadre de la politique de l'emploi. Ces objectifs doivent être reliés, d'une part, au positionnement stratégique de la Suède dans la division internationale du travail sur des secteurs et des activités à contenu élevé en travail qualifié ; d'autre part, à la montée d'un chômage structurel des moins qualifiés, alors que certaines inflexions de la politique de l'emploi se sont traduites par des réductions d'emploi temporaires subventionnés (Bourdet et Persson, 1999).

En lien avec ce programme, un débat émerge sur la mise en place de crédits individualisés de formation, avec droit de tirage pour les salariés, qui permettent d'assurer la formation tout au long de la vie et de rétablir davantage d'égalité entre salariés. Les enjeux se situent au niveau des modalités de financement : financement privé sur la base du volontariat individuel (préconisé par le patronat, SAF¹⁵) ou système obligatoire financé par les charges sociales préconisé par LO.

Parallèlement, au début de l'année 1999, une réflexion s'ouvre sur la validation des acquis profes-

sionnels. Elle concerne principalement les travailleurs étrangers dont les qualifications n'ont pas été acquises en Suède. Le salarié doit préalablement se soumettre à un bilan de compétences, établi par les services de l'emploi, qui peut imposer un stage de formation continue avant le test de validation ; celui-ci porte sur la capacité à occuper le poste de travail, ainsi que sur des compétences plus génériques telle que l'aptitude à coopérer et à communiquer face à un problème particulier. La validation, opérée par un organisme tripartite (LO, SAF et les autorités locales) confère une équivalence avec le diplôme de fin de scolarité professionnelle secondaire, et peut donner accès à la préparation de qualifications plus poussées. Le principe est donc ici d'établir des passerelles avec les qualifications recon-

*« D'une certaine
manière,
pour les syndicats
britanniques,
le métier, porteur
des identités
collectives
corporatives,
a toujours primé sur
la qualification »*

■ Les limites des systèmes corporatifs sont-elles atteintes ?

Ainsi, dans chacun de ces quatre contextes, selon des modalités propres et en lien avec des systèmes de formation professionnelle initiale différents (apprentissage en Allemagne et au Danemark, filière scolaire aux Pays-Bas et surtout en Suède), la question des compétences est toujours reliée au système de qualification ; ce dernier étant conforté dans son rôle de référentiel unique. Ce diagnostic doit cependant tenir compte de certaines évolutions qui, bien que marginales, peuvent dessiner les lignes de fracture possible de ces systèmes de certification corporative. Ainsi, en Suède par exemple, des conventions de branche ont été signées dans les années quatre-vingt-dix ; elles contraignent les entreprises et les syndicats à signer des accords collectifs locaux pour le développement des compétences. Le contenu de ces compétences n'est pas toujours explicité dans l'accord, mais il élargit au niveau de l'entreprise certaines marges de négociation. Ainsi dans l'industrie gra-

¹⁴ *Landsorganisationen*, principales organisations syndicales de salariés.

¹⁵ *Svenska Arbetsgivareföreningen*, principale organisation patronale.

phique, de tels accords ont accompagné la mise en œuvre de nouvelles technologies informatiques ; en contrepartie, l'entreprise dispose de règles - en matière d'organisation du travail et de salaire - plus flexibles que celles qui régulent l'ensemble de la branche imprimerie ; en retour, elle s'engage à établir, pour chacun de ses salariés et en fonction de chaque poste de travail, des plans évolutifs de formation et de qualification à ses frais. Ces cas sont peu nombreux mais ils témoignent néanmoins de l'émergence de nouvelles pratiques d'évaluation des compétences en entreprise ; ces pratiques peuvent, à terme, entrer en contradiction avec les normes en vigueur sur le marché du travail. S'agissant du système allemand, certains travaux mettent en exergue le risque de fragmentation régionale des normes de qualification. Les déséquilibres massifs sur le marché du travail, en partie issus de la réunification, introduisent, là aussi, des tensions fortes au sein du système et dans l'équilibre du modèle de négociations collectives sur lequel est fondé le système dual (Giraud et Lallement, 1998).

LES COMPÉTENCES COMME SUBSTITUT AUX QUALIFICATIONS DANS UN SYSTÈME EN QUÊTE DE REPÈRES

Le contexte britannique(*)

Il est difficile de comprendre les enjeux associés aux *National vocational qualifications (NVQ)* au Royaume-Uni, sans avoir à l'esprit la logique de métier qui a longtemps dominé le système de formation professionnelle, en lien avec celui des relations professionnelles. D'un côté, la mobilité interentreprises des ouvriers de métiers appartenant à des corporations qui définissent leurs règles de façon très étanche ; de l'autre, la récurrence des pénuries de main-d'œuvre qualifiée : voici deux caractéristiques majeures des marchés professionnels britanniques, dont la principale limite s'est manifestée par l'effondrement de l'apprentissage. La faiblesse structurelle des marchés professionnels britanniques a sans doute résidé dans l'incapacité à mettre en place un compro-

mis macrosocial, garantissant à la fois la qualité de la formation professionnelle et son adaptation aux mutations structurelles du marché du travail (Lefresne, 1999a). L'attachement syndical à la norme du *temps* passé en apprentissage et l'absence de mobilisation sur un système de validation¹⁶ des qualifications (contrairement aux syndicats allemands), traduisent une certaine conception du métier envisagé principalement comme une communauté de valeurs. D'une certaine manière, pour les syndicats britanniques, le métier, porteur des identités collectives corporatives, a toujours primé sur la qualification. Cette analyse est indispensable à la compréhension des inerties de ce système, ainsi qu'à son incapacité relative à prendre en compte, et *a fortiori* à anticiper, les besoins en formation émergents dans d'autres secteurs d'activités, sur d'autres segments de qualification (notamment intermédiaire) ou portés par différents types de main-d'œuvre (notamment féminine).

La mise en place du système des NVQ¹⁷, au milieu des années quatre-vingt, s'inscrit ainsi dans un contexte de fragmentation et de faiblesse de la certi-

« le système
des NVQ contribue
paradoxalement [...] à dissoudre
les critères
de professionnalité,
projetés sur
un plan unique :
celui des niveaux »

fication. Il s'appuie sur un référentiel de savoir-faire inhérents à l'exercice d'une profession et, en vis-à-vis, évalue les salariés à titre personnel, à l'aune de ces savoir-faire. Il s'agit, à travers ces nouvelles normes, de dresser une liste quasi exhaustive de NVQ¹⁸ et de constituer un réseau d'organismes de validation partiellement indépendants des organismes de formation et des entreprises, permettant d'évaluer chaque

(*) Cf « La certification des compétences en Grande-Bretagne », C. Bessy, *Formation Emploi*, n° 71, 2000.

¹⁶ En 1980, le rapport de la *Manpower Services Commission* relatif aux travaux préparatoires à l'*Employment and Training Act* de 1973 déplorait que l'apprentissage ne puisse déboucher sur une validation des qualifications.

¹⁷ Dans l'expression *National Vocational Qualifications*, « qualifications » est significativement traduit par compétences, sans doute en oppositions aux *skills* qui désignaient les qualifications dans l'ancien système des métiers.

¹⁸ Il existe des NVQ aussi pointues que « installation d'isolation thermique », ou encore « toiletteage d'enfants ».

salarié. Le découpage en emplois/métiers demeure cependant relativement traditionnel.

On pourrait s'attendre, à travers les *NVQ*, à disposer de tout un échantillon de savoir-faire techniques servant de références professionnelles (à l'embauche ou à la gestion des carrières) sur le marché du travail. Marsden (1998) entrevoit d'ailleurs, à travers lui, une opportunité de se dégager du corporatisme étroit antérieur et de recomposer des marchés professionnels largement démantelés. Il y a toutefois trois raisons de douter de cette recomposition :

- D'abord, les entreprises utilisent encore modestement ces normes ou les cantonnent à des salariés qui occupent des postes à responsabilité élevée (*top management*) comme point d'appui d'une politique d'intéressement salarial et de stabilisation d'une main-d'œuvre particulièrement volatile. Le système, mis en place sans les syndicats de salariés, ne comporte pas d'enjeux réels en termes de critères de classification, puisqu'il n'existe pas de convention collective.

- Ensuite, partant d'une volonté de codifier un ensemble de savoir-faire déduits d'une variété de situations professionnelles, le système des *NVQ* contribue paradoxalement dans les faits à dissoudre les critères de professionnalité, projetés sur un plan unique : celui des niveaux (*les NVQ* sont agrégées en cinq niveaux). La construction de ces niveaux a été largement à l'initiative de la puissance publique, à travers une stratégie d'objectifs nationaux et d'arrimage de la politique de formation à ces objectifs. De fait, le débat autour des compétences se réduit le plus souvent à un discours de mobilisation sur des niveaux de qualification à atteindre, qu'il faut en grande partie relier à la faiblesse des certifications scolaires ; cette situation expliquerait que les *NVQ* cherchent à remplir une fonction de signal, rejoignant celle des diplômes en France¹⁹. Alors que toute la rhétorique des *NVQ* se fonde sur l'idée que les acquisitions fondamentales se forment dans la situation de travail²⁰, les évaluations des stages de formation professionnelle attestent que la formation à l'extérieur de l'entreprise est capitale pour l'obten-

¹⁹ Cette recherche d'un effet de signal ne présage pas nécessairement de la qualité des formations dispensées. Steedman et Hawkins (1994) ont montré que les contenus de ces formations étaient beaucoup trop étroits pour assurer une flexibilité de type fonctionnel à la main-d'œuvre britannique. Cette faiblesse des contenus porte un discrédit sur le système lui-même. Plus encore, selon Finegold (1995), le système des *NVQ* est susceptible d'encourager « l'équilibre de bas niveau de qualification ».

tion des *NVQ*. Les stagiaires qui vont bénéficier, à l'issue du stage, des meilleures opportunités de promotion dans l'emploi ou des meilleurs emplois sont finalement ceux qui ont suivi des cours dans des centres de formation externes à l'entreprise.

- Enfin, il reste à savoir sur quels types d'acteurs et d'institutions pourrait s'appuyer ce renouveau des marchés professionnels. Les *Training Enterprise Councils (TEC)*, organismes locaux de régulation de la formation professionnelle, sont toujours administrés par les grandes entreprises locales et gèrent la formation selon des critères de régulation marchande qui ne produisent pas toujours les effets positifs attendus sur la formation²¹.

Au plan cognitif, derrière les expériences britannique et allemande, il semble que l'on puisse identifier deux conceptions opposées des compétences.

- Les *NVQ* sont étroitement attachées à l'accomplissement d'une fonction précise dans une situation professionnelle (elles sont typiquement plurielles : cf. la distinction entre « compétences » et « compétence » qu'opèrent Lichtenberger et Paradeise, 1999). Une *NVQ* se réduit ainsi à une palette de savoir-faire à valider, mais ne contient aucun élément sur les modalités d'accès à ce savoir-faire ; les *NVQ* évaluent des compétences (évaluation de *résultats*) mais ne définissent pas des *contenus* de formation : là réside une différence significative avec le système dual.

- Dans le modèle allemand, la qualification désigne une aptitude à engendrer un ensemble de conduites adaptées (compétence au singulier) et donc sanctionne une certaine autonomie inhérente à la maîtrise d'un métier.

²⁰ Le Livre blanc, *A New training Initiative*, publié en 1981, qui donne le coup d'envoi à la réforme engagée par les Pouvoirs publics dans le champ de la formation professionnelle, souligne l'importance de spécifier les objectifs d'apprentissage (au sens large) sous la forme de *critères de résultats* indépendants du programme et même du mode d'apprentissage.

²¹ Le financement public des *Training Enterprise Councils (TEC)* est subordonné à des obligations de résultats. Les critères d'efficacité utilisés sont construits à partir du nombre de candidats en formation, du nombre de *NVQ* pour cent stagiaires ayant terminé leur stage, et à partir du coût de la formation. On ne tient donc nullement compte de la nature de la formation dispensée, ni de son niveau, ni du type d'organisme prestataire. Un certain nombre d'effets pervers issus de ce système ont pu être soulignés : l'effet de polarisation de l'offre de formation sur les qualifications les moins coûteuses, notamment dans les services et majoritairement au niveau *NVQ 2*, plutôt que sur les formations de l'industrie au niveau 3, bien que les besoins au niveau national soient plus grands dans ce domaine (Felstead, 1994 ; Jones, 1997).

La constitution de référentiels renvoie, dans chacun des cas, à une conception différente des processus d'apprentissage et de leur validation. Comme le note Bernard Rey (1996), il n'est pas équivalent de décrire les compétences sous la forme « *savoir effectuer un réglage de machine outil* » ou « *savoir procéder au diagnostic des principales pannes sur la machine outil* ». Dans le second cas, la compétence est de l'ordre d'un savoir produisant du savoir ; elle implique une confrontation des savoirs construits par la pratique et des savoirs théoriques. La question des modes d'apprentissage de cette compétence est essentielle et ses modes de validation sont complexes ; alors qu'elle est occultée, parce que secondaire, dans le cas d'une simple vérification de bonne exécution d'une tâche (Merle, 1997).

L'apparente simplicité d'une évaluation de résultats, la dynamisation d'un marché de la formation, la non-subordination à des partenariats construits font du système des *NVQ* une référence importante dans le débat européen, qu'il soit perçu comme un modèle ou comme un repoussoir. Mais, compte tenu de la faible utilisation du dispositif par les entreprises britanniques, il ne s'agit pas là du moindre paradoxe.

LA CONSTRUCTION DE REPÈRES COLLECTIFS DANS UN SYSTÈME FAIBLEMENT PROFESSIONNALISÉ

Le contexte espagnol

Le système espagnol de formation professionnelle s'est constitué tardivement, à partir des années quatre-vingt, dans la période dite de transition démocratique. La loi de réglementation générale du système éducatif LOGSE définit, en 1990, les bases d'une formation professionnelle initiale revalorisée, garantissant un contact étroit entre la formation et l'entreprise²². L'enjeu majeur consiste ici à rendre plus transparent un système de qualification jusqu'alors opaque et fragmenté, sachant qu'une grande partie de la population active est dépourvue de diplôme²³ ou de certifications professionnelles reconnues. L'intégration du système, avec ses trois composantes : la formation initiale (gérée par le ministère de l'Éducation et des Sciences), la formation des chômeurs (gérée par le ministère du Travail et des Affaires Sociales - MTAA) et la formation continue des salariés (gérée par l'État et les partenaires

sociaux), est au cœur des trois plans nationaux qui se sont succédés à partir de 1993, à l'initiative du Conseil général pour la formation professionnelle. Depuis la création de ce Conseil, en 1986, dans le sillage du grand accord tripartite (État-syndicats de salariés-patronat) de 1984 (Accord Économique et Social), la participation des partenaires sociaux aux décisions en matière de formation professionnelle est institutionnalisée. Ces derniers siègent au Conseil scolaire relatif à la formation initiale ; ils sont associés à la politique de formation de l'INEM (Institut national de l'emploi, sous tutelle du MTAA) et sont également présents dans les Conseils pour la formation, mis en place par les communautés autonomes.

Depuis le premier plan national de formation professionnelle, le MTAA a été chargé de constituer un répertoire de « certificats d'aptitude professionnelle » accessibles dans le cadre de la formation des chômeurs. À la gamme des diplômes de formation professionnelle définis pour la formation initiale correspond ainsi un ensemble de certificats d'aptitude, chacun étant rattaché à une famille professionnelle. Ces certificats sont obtenus au terme de cycles de formation (plus courts que dans le système de forma-

²² La loi organique de 1990 concernant l'ensemble du système éducatif cherche à promouvoir l'enseignement professionnel en portant la scolarité obligatoire à seize ans, de façon à élever le niveau de formation initiale des élèves s'engageant dans les filières professionnelles. Par ailleurs, la réforme prévoit une professionnalisation du cycle secondaire obligatoire, destinée à sensibiliser les élèves à la culture technique. Elle apporte de profondes modifications, non seulement dans les structures de la formation, mais aussi dans la définition de ses contenus et dans son déroulement. Les profils et l'implantation de ces formations sont déterminés avec la participation des partenaires socio-économiques dans le cadre d'une instance tripartite : le Conseil général de la formation professionnelle. Ce rapprochement école/entreprise est renforcé par la multiplication de stages en entreprise effectués par les jeunes en formation professionnelle. Malgré ces inflexions structurelles du cadre institutionnel, les stratégies des élèves continuent de privilégier l'accès au second cycle d'enseignement général, ouvrant, le cas échéant, la porte aux formations universitaires. Ces attitudes témoignent du fait que la valorisation d'une culture professionnelle et technique ne relève pas d'une simple réforme scolaire, y compris lorsque celle-ci favorise un mode de coopération du système éducatif avec d'autres partenaires. Par ailleurs, les inerties pèsent également sur les comportements de recrutement des entreprises qui demeurent fortement discriminants à l'endroit des jeunes issus de la formation professionnelle.

²³ Au deuxième trimestre 1999, sur seize millions d'actifs, 38,6 % ont atteint le niveau d'études secondaires ; 23,8 %, le niveau primaire et 5,5 % sont sans études. Les autres actifs sont titulaires de formations techniques ou professionnelles (14,8 %) ou universitaires (17,3%). Source : Enquête sur la population active de l'Institut national de l'emploi (INEM).

tion initiale) et théoriquement davantage axés sur la pratique au travail (des unités dites « de compétence » pouvant permettre de valider ces certificats d'aptitude). Pour les salariés en emploi, la formation continue a fait un bond spectaculaire grâce aux facilités financières obtenues dans le cadre des accords de formation continue signés à la fin de l'année 1992. Néanmoins, la mise en correspondance des titres avec ceux du système de formation initiale se heurte à la faiblesse des procédures d'évaluation en matière de formation continue (Aventur et Möbus, 1999). Par ailleurs, les actions de formation et de qualification en direction des chômeurs, dispensées par l'INEM et par les organismes apparentés au sein des régions, sont largement controversées : l'absence d'implication des entreprises maintient le dispositif éloigné des besoins de l'appareil productif.

Un « système national de qualifications » a été créé en 1998 ; il sert désormais de référent aux trois sous-systèmes qui progressent dans leur intégration ; parallèlement, la responsabilité de la formation initiale et de la formation au chômeurs a été confiée aux communautés régionales, alors que la formation continue reste définie au plan national et est régulée par les accords collectifs de branches. Au printemps 1999, dans cet esprit, est né l'Institut national des qualifications, sous tutelle du ministère du Travail, dans lequel les partenaires sociaux et les communautés autonomes exercent un rôle de consultation. Cet institut est désormais responsable de la définition des normes de qualification professionnelle et de leurs modes d'accréditation. L'un des enjeux consiste à établir une mise en cohérence entre ce système de qualification en pleine gestation et le système de classification professionnelle qui sert, depuis les années quatre-vingt, de point d'appui à la négociation collective dans chaque branche professionnelle. La plupart des branches ont en effet établi

*« En Espagne,
le débat autour des
compétences apparaît
en grande partie
subordonné
à la construction
d'un système
de qualification
encore faiblement
structuré »*

des groupes d'activités professionnelles et des niveaux qui organisent la négociation salariale et définissent, dans le même temps, des zones de mobilité pour les salariés. Ces critères de classification prennent de plus en plus de distance par rapport aux standards tayloriens de définition étroite du poste et se fondent davantage sur des éléments transversaux aux différents secteurs industriels, tels que l'autonomie, la complexité, la responsabilité²⁴... On aurait donc ici une entrée de réflexion sur la compétence et ses modes de reconnaissance par la négociation collective, à partir des critères de classification professionnelle.

En Espagne, le débat autour des compétences apparaît en grande partie subordonné à la construction d'un système de qualification encore faiblement structuré. La forte mobilisation institutionnelle autour de l'intégration de la formation professionnelle et la dynamique partenariale et régionale qui l'accompagne constituent l'originalité de ce processus en cours de réalisation.

LE DÉBAT FRANÇAIS À LA LUMIÈRE DES EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES

Retour sur la spécificité du débat français

Les enjeux de la logique compétences sont bien ceux du dépassement du « modèle de la qualification » (Lichtenberger et Paradeise, *op. cit.*). Néanmoins, ce modèle n'a pas de déclinaison universelle. Non seulement il a une histoire associée au rapport salarial fordiste, mais il a aussi un ancrage sociétal fort. Ce rapide tour d'horizon européen laisse entrevoir la grande variété des modèles de qualification et de certification et surtout leurs différents degrés de légitimité et de plasticité, dans un univers productif soumis à des changements largement transversaux.

²⁴ L'accord sur les classifications professionnelles dans la métallurgie signé par le patronat de la branche (Confemetal) et les syndicats, en janvier 1996, croise sept groupes professionnels hiérarchisés par niveaux de qualification, avec six critères de compétences génériques, et trois fonctions (techniciens, employés et opérateurs). Excepté dans les grandes entreprises à forte implantation syndicale, l'accord est appliqué de façon très limitée.

« La construction
de nouveaux
critères d'identité
professionnelle
qui assure
une transférabilité
effective
des compétences
et une mobilité
du travail, devient
un enjeu majeur »

Dans les différents cadres sociétaux présentés, la question du degré de légitimité et de stabilité des normes de qualification est centrale. Dans le cas de la France, le débat sur les compétences met en lumière la fragilisation du système de professionnalisation. Cette fragilisation s'exprime à travers les limites d'un système fondé sur la prégnance des marchés internes d'entreprises et sur la pluralité des normes émergentes en matière de compétences.

*Compétence et spécificité
des marchés internes*

L'une des multiples ambiguïtés de la notion de compétence dans le débat français tient au fait que, d'une part, elle sert de référent à de nouvelles formes d'efficacité au travail dans l'entreprise ; d'autre part, elle devient de plus en plus un objectif de politique publique d'emploi et de formation, dépassant largement le cadre de l'entreprise. Les deux aspects ont été initialement liés : prosaïquement, la gestion par la compétence dans les grandes unités productives a reposé, au moins dans un premier temps, sur des stratégies d'emploi visant la mise à l'écart des « non-compétents » ; à charge pour les pouvoirs publics d'évaluer (d'où le « bilan de compétences » créé en 1991), voire de développer les compétences à partir des dispositifs de formation. Mais dans les faits, les quelques expériences d'observation de la logique compétence en France (A CAP 2000 puis 2010 chez Usinor, ou encore les dispositifs mis en place par les entreprises CGEA (Compagnie générale d'entreprises automobiles) ou 3M...) renvoient principalement à de grands marchés internes d'entreprises caractérisés par de faibles mouvements de *turnover*. La préoccupation principale est celle de l'identification-extraction de la compétence et la définition de référentiels étroitement liés aux spécificités techniques et organisationnelles de ces entreprises, dont les effectifs sont désormais relativement stables. Parallèlement, la thématique de la formation tout au

long de la vie est associée à un modèle de forte mobilité dans l'emploi, incluant une multiplicité possible de transitions professionnelles ; cette mobilité a, finalement - au moins jusqu'à présent - peu de choses à voir avec le parcours actuel des salariés d'Usinor²⁵. Il est bien entendu possible d'imaginer des connexions entre les deux univers ; ici réside tout l'enjeu de la construction de nouveaux repères collectifs à partir des compétences. Cette construction soulève de nombreuses interrogations que nous ne faisons qu'esquisser ici selon deux approches : celle du positionnement respectif de l'entreprise et de la branche comme espaces de définition de ces nouveaux repères collectifs ; celle de la multiplicité des normes existantes ou en construction en matière de compétences.

La recherche de nouveaux repères

La construction de nouveaux critères d'identité professionnelle qui assure une transférabilité effective des compétences et une mobilité du travail, devient un enjeu majeur. Néanmoins, nous avons vu qu'il était difficile de concevoir les points d'appui réels de ces identités si elles ne se construisent que dans les univers particuliers de quelques grandes entreprises²⁶ de l'industrie et des services. Surgit ici la question du positionnement respectif de la branche et de l'entreprise. Les anciennes classifications nationales et les procédures réglementaires élaborées par les branches, qui prévalaient dans le modèle de la qualification, assuraient, selon une convention industrielle, ce rôle de repères collectifs. L'analyse récente des accords de branches signés en 1994 dans la plâtrerie (reconnaissance des certifications construites de façon paritaire par les acteurs de branche) et dans les industries pharmaceutiques (refonte de la grille de classification) témoignent d'une recombinaison des rôles de la branche et de l'entreprise (Besucco et

²⁵ ACAP 2000 négocié au niveau d'Usinor-Sacilor constitue l'un des accords pionniers en matière de gestion par les compétences. Il permet de lier repérage des compétences exigées par les nouvelles organisations du travail, formation, déroulement de carrière, hiérarchisation et salaire, à la fois dans l'entreprise et dans la branche puisque l'entreprise constitue à elle seule la branche.

²⁶ Lichtenberger et Paradeise (1999) se réfèrent, pour décrire le « modèle de la compétence », à la « convention domestique », construite sur une exigence de confiance mutuelle. Mais il est assez difficile de concevoir les dispositifs institutionnels assurant de nouveaux repères collectifs qui dépassent nécessairement le cadre de l'entreprise, à partir de ce modèle domestique.

Tallard, 1999). Le principe central d'une évaluation individuelle des compétences en situation de travail est explicitement reconnu à l'entreprise. Au mieux, dans cette approche, le rôle de la branche devient-il procédural : « *le contenu même des garanties collectives tend à se modifier : ce ne sont plus tant des droits nouveaux mais des droits individuels à bénéficier de l'application d'une procédure qui seraient garantis par la branche.* » (Tallard, 2000) Dès lors, rien d'étonnant que, face à ce nouveau « *modèle d'autonomie régulée* » (Morin, 2000), les inquiétudes surgissent, du côté des salariés, quant à la consistance et à la pérennité des garanties collectives susceptibles d'encadrer une relation salariale, par ailleurs soumise au processus de précarisation des statuts.

L'hétérogénéité des normes

L'idée de valider les acquis de l'expérience professionnelle par l'obtention d'une certification ou d'un titre homologué - au cœur de la récente loi Péry - correspond à une conception évolutive de la qualification acquise et reconnue ; cette conception constitue un enjeu fort dans la construction de nouveaux repères collectifs en matière de transférabilité des compétences ; elle permettrait, au-delà des grands marchés internes d'entreprises, à des millions de salariés de petites et moyennes entreprises (PME) et pas nécessairement aux plus diplômés d'entre eux, de faire valider leur expérience professionnelle et de construire ainsi les bases d'une certaine sécurité dans la mobilité. Pour permettre une meilleure lisibilité de ces certifications²⁷, un répertoire national sera créé et cogéré par les partenaires sociaux et l'État, qui en prévoiront les possibilités d'évolution. Les modalités précises restent à définir (nature des titres délivrés, composition du jury, nombre d'années nécessaires à la validation²⁸, etc.) et les représentations sont loin d'être convergentes. Le Medef voit dans ce nouveau dispositif les fondements d'un référentiel de métier, pour chaque grande famille de professions ; des éléments communs à plusieurs d'entre elles permettant d'assurer une mobilité des salariés. Il conteste fortement la cogestion de ce référentiel par l'État. Les syndicats de salariés, notamment la Confédération générale des travailleurs (CGT) et Force ouvrière (FO), soulignent, quant à eux, leur attachement à la certification par les diplômes professionnels, dont le principe de reconnaissance figure dans les conventions collectives.

À ce dispositif de validation des acquis professionnels s'en ajoute un autre, mis en place en 1991 par le ministère du Travail : le « bilan de compétences », financé par l'entreprise ou par l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) pour les chômeurs, et dont la principale fonction est d'accompagner d'éventuelles réorientations professionnelles, le plus souvent consécutives à des plans sociaux. S'agissant des chômeurs, ce dispositif donne lieu à la construction d'une série de normes par les services de placement et les experts du recrutement ; certains de leurs travaux soulignent la pertinence discutée, voire même les dangers de stigmatisation, dès lors que la compétence est considérée comme un stock inhérent à la personne évaluée, indépendamment de la situation d'emploi (Eymard-Duvernay et Marchal, 1999).

La gestion des compétences par certaines entreprises et son relais éventuel par la branche, la validation des acquis professionnels et son répertoire national à gestion tripartite, et enfin le bilan de compétences sont autant d'espaces de définition de normes en matière de compétences, dont les acteurs sont souvent hétérogènes. C'est dans ce paysage institutionnel complexe, caractérisé par une hétérogénéité des normes, de leurs acteurs et des enjeux qu'ils soutiennent, qu'il convient de réfléchir à la délicate mise en œuvre de nouveaux repères collectifs. Il y a lieu de penser que notre propre complexité nationale est démultipliée au plan européen, en particulier dans les

« les notions d'employabilité et de compétence [...] renvoient au vieux clivage entre les individus aptes au travail (ou compétents) et les autres »

²⁷ La coexistence de « quatre dispositifs qui s'ignorent » (selon le titre de l'article de V. Lespez, *Liaisons sociales magazine*, avril 1999) en matière de validation d'acquis témoigne jusqu'à présent des difficultés institutionnelles à instaurer un référentiel unifié. Il s'agit des dispositifs respectivement mis en place par l'Éducation nationale, le ministère de l'Emploi, les branches professionnelles (Certificat de Qualification Professionnelle ou CQP) et les chambres de commerce (CCE) qui ne concernent qu'un nombre limité de personnes (environ 15 000 personnes en flux annuels).

²⁸ Certains préconisent une durée courte (un an) afin de stimuler la mobilité et les carrières professionnelles. D'autres préféreraient un temps plus long pour donner davantage de poids aux certifications ainsi acquises et ne pas risquer de dévaloriser les diplômes.

pays qui connaissent une crise (ou une inconsistance) de leur modèle sociétal de qualification.

■ Expliciter le modèle de la compétence en Europe

Il serait foncièrement naïf de penser qu'au travers du mot « compétence » se construit spontanément un langage commun. Néanmoins, des jalons vers ce langage peuvent être posés à travers l'explicitation des modèles de référence. De ce point de vue, soulignons que les notions d'employabilité et de compétence, toutes deux reprises par la rhétorique européenne, ont une forte proximité, sont porteuses d'enjeux relativement proches et suscitent des craintes voisines (Lefresne, 1999b) : elles renvoient au vieux clivage entre les individus aptes au travail (ou compétents) et les autres, jugés en pratique inemployables (ou incompetents). Dans une conception néo-libérale, l'employabilité, attachée aux caractéristiques des personnes rendues responsables de leur accès à l'emploi, peut signifier « moins que l'emploi »²⁹, de même que la compétence, réduite à un rôle de « *livret ouvrier* » des temps modernes³⁰ peut accompagner l'individualisation et la fragmentation des statuts et donc signifier « moins que la qualification » comme forme de reconnaissance collective.

* *

*

La notion d'employabilité sanctionne l'érosion d'un modèle d'emploi caractérisé par des carrières continues, sous la forme du contrat à durée indéterminée dans la même entreprise tout au long de la vie qui n'offre plus de perspectives que pour une fraction décroissante du salariat (Supiot, 1999). La notion de compétence condense les transformations parallèles observées du côté du travail, dans son organisation et dans la nature des qualifications requises ; elle devient, en quelque sorte, l'envers opérationnel de

l'employabilité. Elle cristallise les mêmes ambiguïtés. La compétence présente un important paradoxe : elle ne peut être reconnue que dans l'exercice d'un travail ; mais, dans le même temps, elle est censée, comme l'employabilité, se construire « au-delà de l'emploi » en particulier et concerner des qualités transférables de l'individu, construites dans des parcours. Les enjeux se situent donc autour de la définition des normes de compétence, destinées à soutenir de nouvelles identités professionnelles, collectivement reconnues au niveau de l'entreprise, mais aussi au-delà. La construction de ces nouveaux repères ne va pas de soi. Elle peut résulter d'une crise radicale (cas britannique) ou d'une quasi-inexistence (cas espagnol) des anciens repères de la qualification. Elle peut résulter au contraire d'une grande plasticité de ces repères (cas des pays Nordiques et de l'Allemagne) qui, compte tenu de leur forte légitimité, adossée à un système de relations professionnelles de type néo-corporatiste, absorbent de nouveaux critères de compétences, pourvu qu'ils soient objectivables et transférables. Le débat français témoigne d'une forme particulière de crise des anciens repères et d'émergence de normes encore éclatées en matière de compétence. La légitimité et l'unité de ces normes supposent l'engagement actif des acteurs sociaux de l'entreprise et de la branche ; engagement dont on a vu que les degrés et les modalités resteront probablement encore très longtemps source d'une forte diversité institutionnelle en Europe. Parallèlement et plus largement, elles supposent une mobilisation sur la refondation des statuts professionnels des personnes, permettant aux salariés de construire, consolider et faire reconnaître leur compétence à travers l'exercice d'une ou plusieurs activité(s) professionnelle(s), mais aussi à travers le droit de se former tout en étant assurés de (re)trouver leur place sur le marché du travail. ■

²⁹ Dans une telle conception, l'action sur le niveau de l'emploi est jugée secondaire au regard de celle sur les caractéristiques des offreurs de travail. L'employabilité devient une condition nécessaire mais non suffisante d'accès à l'emploi.

³⁰ Le rapprochement avec le livret ouvrier a été suggéré par Jean-François Germe, lors d'une séance du séminaire « Compétences » du pôle Marne-la-Vallée (18 avril 2000).

Bibliographie

- Aventur F., Möbus M. (dir) (1999), (édition augmentée), *La formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard-Vuibert.
- Besucco N., Tallard M. (1999), « L'encadrement collectif de la gestion des compétences : un nouvel enjeu pour la négociation de branche », *Sociologie du Travail*, n° 2, pp. 123-141.
- Bjornavold B. (1997), « Evaluation des acquis non formels : qualités et limites des méthodologies », *Formation Professionnelle, Revue Européenne*, CEDEFOP, n° 12, décembre.
- Bourdet Y., Persson I. (1999), « Vers l'emploi stable : la dynamique de l'insertion professionnelle en Suède », *Revue de l'IREES*, n° 31, spécial « Jeunes et marché du travail en Europe ».
- Eymard-Duvernay F., Marchal E. (1999), « Les experts du marché du travail : qui calcule trop finit par déraisonner », ronéo CEE, contribution au numéro spécial de *Sociologie du travail* : « Les professionnels du marché ».
- Felstead A. (1994), « Funding Government Schemes: Mechanisms and Consequences », *British Journal of Education and Work*, vol. 7, n° 3, September.
- Finegold D. (1995), « Market failure and Government failure in skills investment », in A. Booth and D. Snower, *Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and policy Responses*, Centre for Economic Policy Research, Cambridge University Press.
- Gauron A. (dir.) (2000), *Formation tout au long de la vie*, La Documentation française.
- Giraud O., Lallement M. (1998), « Construction et épuisement du modèle néo-corporatiste allemand », *Revue française de sociologie*, XXXIX-1.
- Jacot H. (2000), *Le débat Compétence(s)/Qualification(s) au cœur de la relation salariale*, Communication au colloque « Travail, Qualifications, Compétences », 19-20-21 octobre, Rennes.
- Jones M. (1997), « Skills Revolution ? Sorry, Wrong Number », *Local Economy*, vol 11, n° 4, February.
- Lefresne F. (1999), *Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politiques publiques en direction des jeunes : une comparaison européenne*, Thèse pour le doctorat de sciences économiques, Paris I.
- Lichtenberger Y., Paradeise C. (1999), *Compétences et relation de service, crise ou redéfinition du contrat de travail ?*, Communication au colloque « Le travail entre l'entreprise et la cité », Cerisy-la-salle, 17 septembre.
- Lichtenberger Y. (1999), « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation Emploi*, n° 67, septembre.
- Marsden D. (1998), « Apprentissage, Le phénix renaît-il de ses cendres ? La formation professionnelle en Grande-Bretagne », *Formation Emploi*, n° 61, pp. 35-57.
- Möbus M., Verdier E., (éds.) (1997), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris.
- Morin M. L. (2000), « Autonomie de négociation et ordre public social », C. Thuderoz et A. Giraud-Héraud (coord), *La négociation sociale*, Paris, CNRS Éditions, pp. 79-94.
- Merle V. (1997), « L'évolution des systèmes de validation et de certification ; quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Formation Professionnelle Revue Européenne*, CEDEFOP, n° 2, décembre.
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*, ESF.
- Ryan P., Garonna P., Edwards R. C. (1991), *The Problem of Youth: The Regulation of Youth Employment and Training in Advanced Economies*, Macmillan, London.
- Schober-Brinkmann K., Wadensjö E. (1991), « Contrasting Forms of Youth Training and

Employment in Sweden and West Germany », in Ryan, P., Garonna, P., and Edwards, R.C., *The problem of Youth : the Regulation of Youth Employment and Training in Advanced Economies*, Macmillan, London.

Steedman H., Hawkins J. (1994), « Réforme de la formation professionnelle des jeunes Britanniques : une première évaluation », *Formation Emploi* n° 46, La Documentation française, pp. 9-21.

Supiot A. (sous la dir.) (1999), *Au-delà de l'emploi, Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Rapport pour la Commission européenne, Flammarion, Paris.

Tallard M. (2000), *Classification et compétences : une impossible articulation ?*, Communication au colloque « Travail, Qualifications, Compétences », 19-20-21 octobre, Rennes.

Thurow L. C. (1975), *Generating Inequality: Mechanics of Distribution in the US Economy*, Basic Books, New York.

Vinokur A. (1995), « Réflexion sur l'économie politique du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, octobre.

Zarifian P. (1999), *Objectif compétence, pour une nouvelle politique*, Rueil-Malmaison, Éditions Liaisons.

Résumé

Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens

Par Florence Lefresne

La préoccupation de préparer les salariés à une activité de travail de moins en moins prescrite semble largement transversale ; cependant, elle trouve des traductions diverses selon les pays. L'auteur suggère une grille de lecture de cette diversité : plus le système de professionnalisation est régulé conjointement par les acteurs sociaux et s'appuie sur des identités professionnelles fortes, plus il a de légitimité dans la production des normes de compétences au sein même du système de qualification existant. Les pays néo-corporatistes du Nord de l'Europe et l'Allemagne, sous des modalités diverses, illustrent cette première configuration. À l'inverse, le débat sur les compétences prend d'autant plus d'autonomie que le système de professionnalisation correspond à des régulations démantelées. Le cas britannique relève de ce deuxième cas de figure. Enfin, le débat sur les compétences reste secondaire si le système de professionnalisation est insuffisamment structuré, la question centrale étant celle de la production de normes collectives. La lente mise en place d'un système cohérent de qualification en Espagne relève de la construction de ces normes. Selon cette grille de lecture, c'est la fragilisation du système de professionnalisation français et la difficulté à mettre en place de nouveaux repères collectifs que met en lumière le débat sur les compétences.