

La certification des compétences professionnelles : l'expérience britannique

CHRISTIAN BESSY

DOCUMENT DE TRAVAIL

N°01

mai 2000

Résumé

La mise en place par les pouvoirs publics britanniques du système des NVQs (“National Vocational Qualifications”) constitue la tentative la plus systématique d’introduction d’un mode de certification nationale des compétences professionnelles, alternatif aux diplômes. Après une présentation générale de ce système, qui vise à établir un étalon général de la qualification basé sur des aptitudes très générales, nous évoquons les principaux obstacles à son développement, notamment les problèmes de coordination autour de la définition de normes engageant différentes conceptions de la compétence. Ces difficultés ont conduit à certaines évolutions et transformations du dispositif avec l’introduction de subventions publiques. Nous examinons différents risques inhérents à son extension à la formation initiale des jeunes et à son rôle clef dans la création d’un quasi-marché de la formation, et, en particulier, les risques d’exclusion de certaines catégories d’actifs. En conclusion, nous en tirons des enseignements plus généraux à partir d’une mise en perspective avec l’expérience française des Certificats de Qualification Professionnelle.

Mots-clefs : marché du travail, compétences, qualification, certification, formation professionnelle, Grande-Bretagne.

La mise en place par les pouvoirs publics britanniques du système des NVQs (“ National Vocational Qualifications ”) à partir du milieu des années 80 constitue la tentative la plus systématique d’introduction d’un mode de certification nationale des compétences professionnelles, alternatif aux diplômes. Ce dispositif a inspiré par la suite différents projets de réformes des systèmes de certification des compétences professionnelles et, en particulier, les rédacteurs du “Livre blanc sur l’éducation et la formation” dans le cadre de la Commission européenne (1995) auquel fera suite le rapport de Virville en France sur la formation professionnelle (Virville, 1996). L’innovation britannique met l’accent sur la question de la transférabilité des compétences dans une configuration où les univers de travail sont plus mouvants, où les salariés sont amenés à se déplacer, au cours de leur carrière, dans des univers différents. Elle encourage la mobilité, non seulement, en développant la formation continue, mais aussi, en permettant de certifier de façon alternative au diplôme professionnel, les compétences acquises par les salariés au cours de leurs expériences de travail ou lors de cursus de formation. Un autre volet de la réforme britannique, lié au premier, soulève le problème de l’évaluation des activités des prestataires de formation. La référence à l’obtention d’un certificat apparaît comme un moyen d’exercer un contrôle sur la multitude des stages et des actions de formation qui se sont développées dans le cadre des politiques publiques de l’emploi.

L’objectif de cet article est d’analyser l’expérience britannique des NVQs à partir des questions importantes qu’elle soulève en matière de politiques de formation et d’évaluation des compétences, aussi bien en ce qui concerne les entreprises que les pouvoirs publics.

L’économie du travail traite traditionnellement ces questions en référence à des problèmes d’incitation en présence d’externalités. Par ailleurs, l’intervention d’entreprises de formation pose la question de l’incertitude qui pèse sur la qualité des prestations de service en formation continue. La référence à l’obtention d’un certificat validé par l’entreprise ou par une instance extérieure peut constituer un système d’incitation pour faire face au risque d’aléa moral. Dans une optique plus institutionnaliste, nous allons montrer que ces questions ne peuvent pas se réduire à la recherche de mécanismes d’incitation réglant les comportements de chaque partie, mais qu’elles renvoient également à des problèmes de coordination inhérents aux opérations de normalisation et de certification des compétences et, plus généralement à la gestion collective de la relation de travail (Marsden, 1998).

En effet, la mise en œuvre de ce dispositif va se heurter à un problème d’accord entre les différents acteurs sur la conception des compétences retenue dans la définition des référentiels nationaux. A une conception des compétences renvoyant à des savoirs professionnels pratiques, conception qui correspond à la notion “d’acquis professionnels ” et qui est plutôt orientée vers l’expérience des personnes, va s’opposer une conception qui repose plus sur l’idée de potentiel et de transférabilité dans différents contextes professionnels, approche qui s’inscrit dans ce qu’il est convenu d’appeler aujourd’hui la “logique compétence ” (Chatzis, de Coninck, Zarifian, 1995). L’histoire des NVQs montre que cette seconde logique est dominante et participe à l’instauration d’un dispositif de qualification des travailleurs qui concurrence, à des degrés divers, les systèmes plus classiques de qualification issus de la négociation collective au sein de domaines professionnels limités. La prégnance d’une telle logique, mais aussi les différentes réorientations du système, vont contribuer à aller à l’encontre d’un de ses objectifs initiaux qui visait d’une certaine façon à redonner une seconde chance à ceux qui n’avaient pas acquis de diplôme en formation initiale ; c’est ce que nous allons démontrer.

La problématique que nous défendons dans cet article est que le dispositif des NVQs va introduire un nouveau système d'information sur les qualités des travailleurs¹ visant à constituer un étalon général de la qualification servant de base aux transactions sur le marché du travail britannique, mais aussi, comme nous allons le voir, à restructurer le système d'éducation et de formation. Il est intéressant à partir de là d'étudier les tensions avec d'autres dispositifs de qualification en ne s'arrêtant pas seulement à l'examen des seules opérations de certification mais en analysant également la conception des compétences sous-jacente à ces dispositifs ainsi que le mode d'organisation du travail et de formation auquel ils renvoient et, plus généralement, la représentation du fonctionnement du marché du travail et des relations professionnelles qu'ils présupposent. L'idée est de ne pas comparer uniquement différents modes de certification des compétences professionnelles, au sein d'un dispositif de qualification donné, mais de voir comment l'instauration d'un mode de certification alternatif au diplôme témoigne de l'émergence de nouveaux dispositifs de qualification, liée à la fois aux stratégies de gestion de la main-d'œuvre des entreprises et aux interventions des pouvoirs publics.

L'hypothèse que nous faisons est qu'il existe une pluralité de dispositifs de qualification, chacun renvoyant à un mode de classement des travailleurs, à un mode d'évaluation des compétences, dont le caractère normatif conduit à structurer plus ou moins fortement les opérations d'évaluation et de classement². La qualification n'est pas une donnée exogène mais fait l'objet d'une construction qui instaure une mise en forme plus ou moins négociée du jugement social des qualités professionnelles des individus. Elle dépend de la manière dont les relations industrielles et les formes d'organisation du travail se sont développées dans chaque pays (Colardyn, 1996). Ainsi les qualifications peuvent être aussi bien liées aux diplômes scolaires qu'aux caractéristiques des différentes catégories du marché de l'emploi telles que les professions, aux classifications dans les systèmes de rémunérations des conventions collectives, aux postes de travail au sein de l'entreprise ou à une combinaison de ces différents éléments. Dans cette perspective, les grilles de classification professionnelles constituent un dispositif de qualification parmi d'autres, même s'il a un fort pouvoir d'encadrement des relations sur le marché du travail, ce qui a contribué d'ailleurs à naturaliser la notion de "qualification" dans le vocabulaire courant en effaçant son aspect conventionnel. On peut faire la même remarque en ce qui concerne la notion de "compétence" qui subit aujourd'hui un sort identique du fait de son pouvoir symbolique croissant, au sens où cette notion structure les représentations des acteurs en référence à un mode particulier d'organisation et d'évaluation du travail³.

¹ Ce type de dispositif peut être considéré comme un intermédiaire du marché du travail au sens où il constitue un support d'accumulation de l'information sous un certain "format". Sur la notion d'intermédiaire et la critique de l'approche néo-classique de l'information, voir Bessy et Eymard-Duvernay (1997).

² Sur la prise en compte d'une pluralité de dispositifs de qualification des travailleurs et les "grammaires de compétences" associées, voir Eymard-Duvernay et Marchal (1997), et Marchal (1999). L'analyse des langages utilisés dans les opérations de mise en relation et d'évaluation sur le marché du travail a été particulièrement travaillée dans une étude pour le Commissariat Général au Plan sur les institutions du recrutement en France et en Grande-Bretagne (Bessy, Eymard-Duvernay, De Larquier, Marchal, 1999) et dont la recherche présentée dans cet article est issue.

³ Un tel type de perspective rend particulièrement difficile l'utilisation des termes de "qualification" et de "compétence" à des fins analytiques. Faute de trouver un métalangage adapté, ces notions sont à considérer dans la suite du texte en fonction de leur contexte d'utilisation. Notons néanmoins que la difficulté est accrue lorsqu'il faut traduire les termes anglais en français. Le terme anglais de "*qualification*" tel qu'il apparaît dans l'expression "*National Vocational Qualifications*" est traduit par le terme français équivalent de "qualification" alors qu'il n'a pas exactement la même signification dans les deux pays. En particulier, il est plus lié aux diplômes et aux professions en Grande-Bretagne qu'en France.

Dans une première partie, nous retraçons l'expérience britannique des NVQs, sa genèse et ses bifurcations, en la resituant dans son contexte institutionnel, en proposant des facteurs explicatifs des obstacles rencontrés par ce nouveau dispositif et en soulignant les différents risques inhérents à son développement. Dans une partie plus synthétique, nous en tirons ensuite des enseignements plus généraux en rapportant le cas britannique à l'expérience française en matière de certification des compétences professionnelles dans le cadre des négociations de branche autour des "Certificats de Qualification Professionnelle" (CQP) qui se sont déroulées au cours des années 90. L'analyse est menée à partir de la littérature grise sur ce sujet, de rapports de professionnels britanniques de la certification et de la documentation publiée par l'instance publique britannique en charge du dispositif (National Council of Vocational Qualifications), documentation comprenant également des statistiques sur le nombre de certificats délivrés par niveaux de compétence et domaines professionnels.

Encadré : Le système des NVQs

Le Livre Blanc sur la nouvelle initiative de formation de 1981 est à l'origine de la démarche des NVQs dont l'objectif est de définir des normes de formation en spécifiant les compétences requises pour l'exécution de certaines catégories de tâches. Le système a été mis en place en 1986 et face aux difficultés de fonctionnement, mais aussi aux revirements de la politique publique en faveur des jeunes, il a été réformé au cours des années 90, ce qui a conduit à une forte augmentation du nombre de certificats de qualification délivrés. Nous présentons ici l'architecture générale du système tel qu'il existe en 1999 (NCVQ, 1999).

L'accréditation des NVQs revient au National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), organe public qui a la charge de la gestion de l'ensemble du système des NVQs et qui définit au niveau national des objectifs de formation à atteindre en l'espace d'un certain nombre d'années. Il dispose de comités ("Awarding Bodies") qui définissent, au sein d'un domaine professionnel, les standards de compétence en relation avec les "Lead Boards", organisations patronales de formation ("National Training Organisations", NTOs) de chaque domaine professionnel. En principe les syndicats de salariés ont peu d'influence sur la définition des NVQs. Ils ont néanmoins soutenu le dispositif en échange de la reconnaissance des qualifications (Rainbird, 1995).

L'accréditation, limitée à une période donnée pour tenir compte des évolutions technologiques, repose sur le travail en amont de ces deux entités qui peuvent au sein d'un même domaine professionnel travailler à l'élaboration de plusieurs NVQs. Les "Awarding Bodies" sont également chargés d'homologuer les organismes ("assessments centers") qui vont délivrer les certificats de qualification suivant des procédures d'assurance qualité (Norme ISO 9000), et, parmi ces organismes, les entreprises qui se portent volontaires. Les salariés peuvent ainsi faire reconnaître leurs acquis professionnels dans l'entreprise, à condition qu'elle soit accréditée, sans passer par un organisme de formation. En 1993, plus d'une centaine de comités de validation fonctionnaient en relation avec 170 "Lead Boards".

L'architecture générale du système est basée sur le classement de toutes les NVQs en fonction de différents domaines professionnels, qui sont regroupés en onze aires de compétence (agriculture, extraction, construction, mécanique, industries de transformation, transport, commerce de biens et de services, santé, services aux entreprises, communication, formation), et de cinq niveaux de compétence. L'objectif est de favoriser la transférabilité des compétences au sein des aires et entre elles et de définir des voies de progression pour passer d'un niveau de compétence à un autre.

Ces niveaux de compétence sont définis en fonction de critères variés qui incluent notamment la complexité, la prédictabilité, l'autonomie, la supervision et la responsabilité associées aux tâches à effectuer. Ainsi le niveau 1 définit les compétences requises pour accomplir les activités de routine ou de nature prévisible alors qu'à l'autre extrémité le niveau 5 regroupe les activités faisant appel à toute une série de principes fondamentaux et à des techniques complexes dans des environnements variés, élargis, et de nature souvent imprévisible.

Dans cette configuration, les compétences professionnelles sont définies comme des aptitudes à mener à bien certaines activités, associées ou non à un poste de travail, et dont l'évaluation repose sur des standards explicites de résultats. Ce sont ces derniers qui rendent concrètement possible l'évaluation de chaque élément de compétence qui compose une NVQ et dont on suppose qu'ils peuvent être normalisés au sein d'un domaine d'activité. Par exemple (Wolf, 1994), les critères de performance associés à l'élément de compétence "*Identifier et retrouver des documents dans un système de classement existant*" sont :

- les documents spécifiés sont rapidement localisés, extraits et transmis à la personne ou à l'endroit correct.
- Les retards dans la livraison des dossiers et/ou des documents sont signalés et les raisons de retard sont expliquées de façon polie.
- Tous les mouvements des dossiers et des documents sont correctement enregistrés, actualisés et lisibles.

Cette conception analytique des compétences repose sur une codification de l'agir humain propre aux développements de la psychologie cognitive dont le langage et les méthodes vont servir à outiller la définition des référentiels⁴.

Lors de la réforme du système des NVQs en 1992, le NCVQ va le compléter en introduisant les GNVQs ("General National Vocational Qualifications") qui sont des formes générales de qualification professionnelle orientées vers les jeunes de 16-19 ans en formation (collège d'enseignement professionnel continu et école secondaire) et qui instaurent des équivalences avec les diplômes de l'enseignement général. Les GNVQs permettent donc de se préparer à la vie professionnelle ou de poursuivre des études. Ils sont définis en fonction de 14 aires professionnelles et trois niveaux de compétence: le niveau de base, le niveau intermédiaire et le niveau avancé. Ces trois niveaux correspondent aux trois premiers niveaux de formation des NVQs (non spécialisée, spécialisée et technique qualifiée). Le "niveau avancé" donne l'équivalence avec le "A level" permettant de rentrer dans l'enseignement supérieur.

A cette extension des NVQs à la formation initiale viennent également s'ajouter des unités de compétences clefs ("key skills units") qui définissent des standards nationaux à destination des candidats aux NVQs, aux GNVQs et aux "A level". Ces unités structurées également en cinq niveaux de compétence renvoient à des aptitudes très générales : maîtrise des technologies de l'information, calcul numérique, communication, capacité à coopérer, capacité d'apprentissage. Elles font l'objet des mêmes procédures de définition, d'accréditation et de certification que celles en œuvre dans les NVQs et les GNVQs.

LE SYSTÈME DES NVQS : UN ÉTALON GÉNÉRAL DE LA QUALIFICATION AU SERVICE DU MARCHÉ

La mise en place des NVQs s'inscrit directement dans la réforme du système de formation professionnelle visant principalement à augmenter la compétence de la population active britannique par une redéfinition des rapports entre formation et emploi. Nous ne traitons pas ici des facteurs explicatifs du passage à la nouvelle configuration institutionnelle, au cœur de laquelle le dispositif des NVQs joue un rôle clef, et, en particulier, du recul du système d'apprentissage traditionnel

⁴ Sur la forme d'organisation et d'évaluation du travail à laquelle renvoie cette approche des compétences, voir Marchal (1999).

britannique et de la négociation collective⁵. Après une présentation générale du système, nous évoquons les principaux obstacles à son développement : les problèmes d'externalités mais surtout les problèmes de coordination autour de la définition de normes engageant différentes conceptions de la compétence. Ces difficultés ont conduit à certaines évolutions et transformations du dispositif. Mis en place en 1986, il a été réformé en 1992 avec en particulier l'introduction de subventions publiques. A partir de cette année, le nombre de certificats délivrés va rapidement augmenter. Nous examinons différents risques inhérents à ce développement rapide (effet d'aubaine inhérent à un mécanisme de subvention publique) et à son extension à la formation initiale des jeunes (absence de socialisation professionnelle). Nous étudions ensuite comment ce dispositif s'intègre dans la réforme globale du système britannique d'éducation et de formation visant la création d'un quasi-marché de la formation et analysons, dans cette perspective, les risques d'exclusion de la formation de certaines catégories d'actifs.

Le modèle des NVQs

Le système des NVQs (voir encadré) instaure un nouveau modèle de développement de l'éducation et de la formation professionnelles qui renverse les démarches antérieures. Au lieu de concevoir des programmes de formation pour répondre aux besoins du marché du travail, ce sont en premier lieu des instances professionnelles représentatives qui codifient des compétences professionnelles décrivant ce qu'une prestation efficace signifie dans des domaines professionnels distincts. Et ce sont ces compétences professionnelles qui doivent constituer la base de définition des programmes de formation (Jessup, 1990).

Le système des NVQs fortement orienté par des objectifs de formation repose sur une conception propre des compétences professionnelles et de leur mode d'évaluation associé. En définissant des objectifs de formation en référence à des critères de résultat à atteindre indépendamment du programme ou du mode d'apprentissage, l'idée est d'élaborer des critères suffisamment généraux pour qu'ils soient valables dans tous les cursus de formation, cursus qui peuvent être ainsi découpés en modules. C'est dans ce sens que nous pouvons parler de conception modulaire des compétences. Toutes les actions de formation sont mises en équivalence qu'elles soient dispensées par l'entreprise (formation sur le tas) ou par un organisme de formation extérieur. Pour les concepteurs d'un tel système, un des avantages est de constituer une première étape vers l'acquisition de qualifications reconnues pour ceux qui sont dépourvus de toute qualification professionnelle (au sens traditionnel) et ainsi de favoriser le transfert d'aptitudes qui ne sont pas forcément spécifiques à une configuration technique ou une organisation du travail particulière. Il permet donc de favoriser la mobilité inter entreprises et peut aussi servir à actualiser les référentiels de compétence en cas d'évolution technologique (Marsden, 1998).

L'architecture du système, et la hiérarchie qu'elle introduit entre différents niveaux de compétence (voir encadré), permet de bien saisir la conception de la compétence sous-jacente. Elle renvoie à la

⁵ Sur cette question voir Marsden (1998) et Rainbird (1995). Cette dernière met l'accent sur le fait que l'arrivée des conservateurs au pouvoir en 1979 a accéléré le recul des syndicats et du modèle de relations professionnelles traditionnel construit sur un ensemble des coutumes, de pratiques et de normes non écrites, notamment en matière de critères de qualifications et de contrôle de l'embauche. Elle interprète la mise en place des NVQs comme une tentative de la " classe dirigeante " de sortir l'individu de toute référence à un collectif au profit d'une approche purement fonctionnelle de la production.

notion d'aptitude considérée comme une matrice génératrice de performances particulières, à l'instar de la formation scolaire qui s'enchaîne du général au particulier (Stroobants, 1993). Dans ce cadre, la formation ne vise pas simplement à transmettre des compétences (certifiables) mais à favoriser la transférabilité professionnelle par la stimulation, via différents mécanismes incitatifs, de dispositions pouvant être engagées dans une multiplicité de tâches ou de contextes différents.

Une telle architecture tend à instaurer une échelle unique de mesure des compétences ou, du moins, un étalon général de la qualification qui, relativement au système traditionnel de classification propre au marché de métier, se veut plus pertinent car plus étroitement relié aux exigences requises dans l'emploi. La vision du marché du travail correspond à une offre et une demande de compétences professionnelles définies en toute généralité, c'est à dire peu liées à un contexte professionnel⁶, et qui peuvent être analytiquement décomposées en éléments de base puis recomposées pour les besoins de l'emploi. Du fait des opérations de normalisation et de certification, les compétences se détachent des collectifs de travail dans lesquels elles sont acquises, créant ainsi une plus grande fluidité du marché du travail.

Tableau synthétique de comparaison entre le système des NVQs et le système d'apprentissage traditionnel

Systèmes de qualification	NVQs	Apprentissage traditionnel
Caractéristiques		
Nature du dispositif	Public	Professionnel
Objectifs	Définition nationale de normes de formation permettant une grande mobilité des travailleurs	Définition de normes de gestion collective du travail visant la régulation d'un marché spécifique
Négociation des normes	Peu négociées et suivant des domaines professionnels élargis	Négociation collective au sein d'un métier précis
Notion de compétence	Aptitudes classées suivant une hiérarchie Vision analytique en référence à des critères explicites de performances	Savoirs pratiques professionnels Vision synthétique, dimension tacite des savoirs
Certification des compétences	Evaluer un potentiel sans référence à un mode d'apprentissage particulier (approche modulaire)	Valider une expérience acquise au cours d'un parcours d'apprentissage balisé
Nature de la formation	Favoriser la transférabilité professionnelle par la stimulation d'aptitudes dans différents contextes	Transmission du savoir

⁶ Le cas limite d'une conception des compétences détachées de tout contexte professionnel apparaît lorsque les modalités de validation n'engagent pas un réseau d'organismes évaluateurs. Elles reposent alors sur des batteries de tests administrés à distance (via Internet par exemple) par un organisme agréé : tests en langue étrangère, en technique comptable, en maîtrise d'un logiciel... On teste des compétences communes à un ensemble très vaste de situations professionnelles allant jusqu'à des tests d'aptitudes classiques. Voir sur ce point les recommandations du " Livre blanc sur l'éducation et la formation " dans le cadre de la Commission européenne (1995).

Marché du travail	Offre et Demande de compétences professionnelles définies en toute généralité, décomposables et recomposables	Marchés de métier aux frontières étanches
-------------------	---	---

C'est en tenant compte de l'ensemble des caractéristiques précédentes que nous pouvons avancer l'idée que le modèle des NVQs constitue un nouveau dispositif de qualification des travailleurs visant à restructurer le système de formation et, plus largement, l'orientation professionnelle et le placement⁷. Il s'oppose trait pour trait au système de qualification lié à l'apprentissage traditionnel en œuvre dans les marchés de métier (voir tableau synthétique). Dans cette configuration, l'organisation du travail dans les entreprises dépend très fortement des contraintes de formation alors que dans le nouveau système la recherche de flexibilité oriente les actions de formation suivant une approche fonctionnelle du travail.

L'usage des NVQs et les obstacles à leur développement

Cette approche analytique et modulaire des compétences va rentrer en tension avec d'autres modes d'évaluation des compétences professionnelles. Mais avant d'examiner cette tension, nous allons nous intéresser aux problèmes d'externalités inhérents à la normalisation et à la certification des compétences. Ces deux sources de problème qui ne sont pas indépendantes peuvent être considérées comme deux facteurs explicatifs importants de l'échec relatif du système des NVQs avant son réaménagement en 1992.

Problèmes d'externalités

En supposant la question de la normalisation des qualifications réglée, l'opération de certification pose des problèmes d'externalités. Un des problèmes, soulevé traditionnellement par la littérature en économie du travail, est que si les salariés ont intérêt à rendre visible et facilement repérable leur formation générale (au sens de Becker) en recourant à des procédures de certification, l'entreprise a intérêt à minimiser les formations qui sont certifiées et donc facilement identifiables par des entreprises concurrentes, du fait qu'elle encourt un risque de turn-over accru ou un risque de débauchage. Se pose alors le problème du financement de la formation générale (Katz et Ziderman, 1990)⁸.

Une solution déjà proposée par Becker (1975) est de faire payer le prix de la transférabilité au salarié en lui faisant supporter une part du coût de la formation générale par le bais d'un taux de rémunération plus faible pendant la période de formation. Cette solution n'est pas toujours

⁷ On retrouve en effet ce même type d'architecture dans la nouvelle classification britannique des métiers et des professions (Standard Occupational Classification, SOC) utilisée par l'agence publique de l'emploi britannique, et dont le ROME est l'équivalent français. La référence à des niveaux de compétence constitue une innovation introduite par la nouvelle classification au détriment de la prise en compte des domaines d'activité spécifiques.

⁸ L'analyse de E. Katz et A.Ziderman s'intéresse à la question du financement de la formation générale en introduisant une asymétrie d'information entre la firme qui forme un travailleur et les entreprises qui sont susceptibles de le recruter. La difficulté, pour ces dernières, de mesurer le niveau de formation générale acquis par le travailleur renverse la prédiction de Becker. L'hypothèse est que la valeur d'un travailleur pour une firme est une fonction croissante de l'information disponible sur la formation générale du travailleur.

implémentable car certaines entreprises n'acceptent pas forcément que leur capacité à former leurs salariés à de nouvelles activités soit limitée par la propension de ces derniers à financer une formation supplémentaire (Marsden, 1998). Une autre solution est que ce coût soit supporté par l'Etat par l'intermédiaire de crédits de formation, solution qui sera en partie adoptée après la réforme du système en 1992.

Ce problème de financement de la formation générale est néanmoins moins important que dans le cas du système d'apprentissage traditionnel (Marsden 1998). Dans le système des NVQs, les compétences sont acquises au cours d'un parcours de "formation" qui n'est pas prédéterminé, qui peut être plus long et effectué dans plusieurs entreprises. La dimension modulaire de la formation conduit à une plus grande distribution de ses coûts entre plusieurs entreprises.

Une façon de réduire les problèmes d'externalités est de limiter la normalisation et la certification des compétences aux seuls savoirs professionnels pratiques sans prendre en compte la capacité des salariés à s'adapter à de nouvelles situations ou de nouveaux contextes⁹. Se pose alors le problème de la définition des NVQs, certains employeurs étant réfractaires à dispenser une formation qui dépasse leurs besoins immédiats, notamment de favoriser l'acquisition d'un savoir théorique de base. Un exemple est donné par Steedman et Hawkins (1994) : dans l'industrie du bâtiment de nombreux employeurs ont refusé d'encourager l'acquisition de connaissances en mathématiques dans la définition des normes de formation associées à l'obtention du NVQ. On peut penser qu'une telle résistance caractérise les domaines d'activité dans lesquels la stabilité de la définition des emplois permet d'associer assez facilement un savoir professionnel dont on considère qu'il s'acquière sur le tas.

Problèmes de mesure des compétences

La question des externalités n'est donc pas indépendante de l'opération de normalisation et de la notion de "compétences" qu'elle va retenir. D'un côté, une conception qui repose sur la capacité prouvée de réaliser une tâche particulière dans des conditions spécifiques et détaillées. D'un autre côté, une approche de la compétence mettant l'accent non seulement sur la réalisation d'une tâche dans un contexte donné mais aussi sur la capacité à la transférer à de nouvelles tâches et contextes, ce qui suppose un minimum de connaissance et de compréhension de base. Ces deux approches renvoient à des méthodes d'évaluation différentes puisque dans le premier cas il s'agit plutôt de valider une expérience acquise dans un contexte précis alors que dans le second cas il s'agit plutôt d'évaluer un potentiel qui peut être valorisé dans des contextes très différents. Cette seconde orientation suppose un travail d'objectivation permettant de se détacher d'une évaluation des compétences plus synthétique et reposant sur des jugements de proximité. Elle va se retrouver au cœur du système des NVQs, système qui voulait pourtant à l'origine donner un grand poids à la valorisation des expériences acquises par ceux qui n'avaient pas de diplômes professionnels.

Revenons à la genèse de ce système. A l'origine, ce système repose sur une méthode d'évaluation des compétences provenant des Etats-Unis et basée sur la spécification d'un ensemble d'objectifs à

⁹ On retrouve d'une certaine façon ce type de distinction dans le modèle de Katz et Ziderman (1990) dans lequel sont retenues deux composantes de la valeur de l'investissement en formation générale : la valeur nette actuelle de la formation générale par rapport à un type d'emploi précis et la valeur d'option, c'est à dire la capacité de la firme à mobiliser le travailleur sur d'autres tâches en cas de changements exogènes : nouvelles technologies, absence de certains travailleurs, autant d'éléments qui ont trait à la polyvalence et à la flexibilité interne. L'information sur cette deuxième composante est encore plus difficile à obtenir pour les firmes extérieures.

atteindre. Elle était définie initialement comme une méthode d'évaluation des performances (Wolf, 1994). L'hypothèse centrale de cette méthode est que les objectifs peuvent être clairement définis de façon à ce que les évaluateurs, les évalués et les tierces personnes aient une bonne compréhension de ce qui est évalué. Elle suppose donc une explicitation des critères de performances faisant l'objet d'un accord général, explicitation qui permettrait de simplifier l'opération de jugement.

Or, Wolf (1994) a bien montré les limites d'une telle hypothèse en soulignant les difficultés inhérentes à ce type de jugement, les évaluateurs se reposant sur leur capacité d'expertise afin de prendre en compte la variabilité des contextes servant de cadre à la compétence testée. Ils procèdent à partir d'un modèle complexe, intériorisé et synthétique, et non à partir d'un simple jeu de descripteurs tiré d'une série d'indicateurs de performance.

A partir d'une brève histoire des NVQs, Wolf (1994) montre qu'en fait la recherche d'explicitation et de clarté a engendré une méthodologie toujours plus compliquée. Il a fallu d'abord créer la notion de "spécification du champ" qui permet de décrire les limites dans lesquelles la performance doit être exécutée pour déclarer la personne compétente. Puis les problèmes d'interprétation inhérents à ce genre de mesure ont conduit à stipuler les connaissances et la compréhension de base. En effet les organismes chargés de la validation ("Awarding Bodies") se sont dotés de méthodes qui visent à vérifier la possession des aptitudes sous-jacentes à l'exécution des tâches et pas seulement à la bonne exécution de la tâche elle-même. Par ailleurs, le système s'est enrichi par l'introduction de compétences clefs renvoyant à des aptitudes générales (aptitude à communiquer, à gérer les aléas, à s'adapter...) ou à des capacités de gestion. Enfin, des prescriptions pour l'évaluation ont été rajoutées afin que les conditions de l'évaluation soient plus transparentes. Ainsi, la délivrance et l'homologation de certificats au niveau national conduisent à une objectivation sans fin des procédures qui n'est pas forcément synonyme de fiabilité.

Si ces ajouts témoignent de la volonté de s'assurer que la compétence peut être déployée dans des contextes très différents ou dans des situations professionnelles voisines, ils peuvent rendre cette procédure particulièrement coûteuse pour certains employeurs. Nous avons déjà évoqué dans le paragraphe précédent les problèmes d'externalités liés à la certification de compétences transférables et donc à la prise en charge par l'employeur d'une formation générale. L'objectif de mobilité du système des NVQs rentre en tension avec la constitution d'actifs humains spécifiques à l'entreprise ou même à un métier. Cette tension peut être réduite pour certaines entreprises qui cherchent à organiser la mobilité externe de leurs salariés dans le cadre d'opérations de restructuration afin de réduire les coûts de remplacement ou de reconversion. Il peut également s'agir d'une recherche de mobilité interne au sein d'entreprises qui possèdent plusieurs établissements ou qui développent des activités diversifiées. Dans cette perspective, la démarche d'évaluation des compétences sous-jacente aux NVQs s'inscrit plus naturellement dans les politiques de gestion des ressources humaines des entreprises qui ont développé leurs propres référentiels de compétences dans le cadre d'un marché interne du travail.

A contrario, les coûts de mesure propres à ce mode d'évaluation des compétences professionnelles seront d'autant plus importants pour les entreprises qui n'ont pas mis en place de telles procédures, non pas qu'elles veuillent à tout prix limiter la mobilité de leur main-d'œuvre mais parce que l'évaluation des compétences passe par des jugements plus synthétiques basés sur des connaissances tacites dont l'explicitation serait trop coûteuse. L'évaluation des compétences est plus tournée vers la considération de savoirs professionnels pratiques que sur l'appréciation de potentiels définis en toute généralité.

Il ne nous appartient pas de trancher ici sur les différentes conceptions de la compétence, mais de mettre l'accent sur le fait que ce dispositif public de normalisation des compétences se heurte à la pluralité des formes d'organisation et d'évaluation du travail en œuvre dans les entreprises. Les simplifications opérées par les opérations de normalisation et de certification (ou les complexifications pour d'autres acteurs) fragilisent l'évaluation, mettent en cause la légitimité des certificats et donc leur capacité à constituer un équivalent général sur le marché du travail au-delà des situations les plus standards.

En résumé, l'échec relatif des NVQs ne peut pas être simplement imputé à des mécanismes de prix, d'incitation pour les différentes parties, mais doit aussi être recherché dans les opérations de normalisation et de certification des compétences qui posent sans doute des problèmes de coordination plus cruciaux inhérents à la définition de catégories communes. En particulier, l'évolution du système vers l'évaluation de potentiels plutôt que vers la validation d'expériences acquises pose un problème de définition des compétences déconnectées d'un collectif professionnel partageant des connaissances et des règles d'interprétation communes, à l'instar des systèmes de métier traditionnel¹⁰. Ce problème est accru lorsque la normalisation des NVQs s'effectue dans des domaines d'activité définis de façon très large.

La réforme du système : le recours à la subvention et l'extension à la formation initiale

Les problèmes d'externalités et d'évaluation des compétences permettent de comprendre le faible développement du système des NVQs et son usage limité aux plus bas niveaux (voir tableau). Face à cet échec relatif, les pouvoirs publics britanniques vont réformer le système durant l'année 1992 et le réorienter. Il en a résulté un accroissement substantiel du nombre de certificats délivrés (voir tableau). Cette réorientation est également impulsée par le revirement de la politique publique en faveur des jeunes afin d'améliorer leur entrée dans la vie active. En effet, les différents systèmes d'aide à l'emploi des jeunes mis en place au début des années 80 et basés sur l'abaissement des coûts de leur travail ont eu des effets nets très modestes (Lindley, 1996). Cela a dissuadé les pouvoirs publics d'aller plus loin et les a incité à privilégier la voie du réaménagement du système d'enseignement et de formation. Au cours du début des années 90, de nouveaux programmes de formation des jeunes ont été mis en place ("Youth training") et, en particulier, un système de crédits de formation qui va être directement lié à l'obtention de NVQs ("Youth Credits")¹¹. Si un tel dispositif public permet de résoudre en partie les problèmes d'externalités, il tend à transformer le chômage des jeunes en un problème d'enseignement et de formation, c'est à dire d'investissement en capital humain et d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation¹².

¹⁰ Seule l'existence d'une expertise commune permet d'arrêter la spirale sans fin des spécifications et, ceci, d'autant plus qu'il s'agit d'un savoir intuitif (Dreyfus et Dreyfus, 1986).

¹¹ Le système mis en place en 1995 à l'intention des jeunes qui ne font pas d'études ni n'exercent d'emploi, accorde aux jeunes un crédit, après définition d'un plan d'action individuel, à employer pour une formation auprès d'une entreprise ou d'un établissement agréé avec placement garanti pour deux ans. La formation débouche sur l'obtention d'un NVQ de niveau 2 ou de niveau supérieur. Pour développer les actions de formation débouchant sur le niveau 3 au moins des NVQ, différentes formules d'apprentissage ont été mises en œuvre dans le cadre du programme "Apprentissage moderne" (pour les 16-17 ans et les 18-19 ans).

¹² Tous les sortants du système scolaire possèdent un Livret national des réalisations qui précise les résultats scolaires et des informations personnelles, qualifications, les crédits en vue des qualifications, les résultats dans les compétences de base et un

historique de leur parcours d'emploi. Ce " portefeuille de compétences " (recommandé par la Communauté européenne) est de plus en plus utilisé dans les écoles comme un instrument pour planifier les choix éducatifs et la carrière (Coraldyn, 1996).

Tableau : Nombre de certificats NVQs délivrés depuis 1989

Année	Juin 89	Sept. 92		Sept. 94		Sept. 96		Sept.98		Sept. 99	
Effectif cumulé	2474	288 440		713 481		1 333 435		2 223 186		2 651 478	
Répartition par niveau			%		%		%		%		%
Niveau 1		93 926	32,6	196 496	27,5	309 166	23,2	456 373	20,5	516 255	19,5
Niveau 2											
Niveau 3		154 206	53,5	415 501	58,2	793 331	59,5	1 323 413	59,5	1 576 426	59,5
Niveau 4		25 041	8,7	66 391	9,3	178 867	13,4	369 499	16,6	470 570	17,8
Niveau 5		15 149	5,3	33 772	4,7	48 790	3,7	68 365	3,1	81 833	3,1
		118	0,0	1321	0,2	3281	0,2	5 536	0,2	6 394	0,2

Source : NCVQs

Subventionner l'apprentissage

Une bonne illustration de la réorientation du système peut être donnée par le programme de l'apprentissage moderne débouchant sur des NVQs de niveau 3. L'étude de Gospel (1998), à partir de l'examen de trois secteurs (construction mécanique, bâtiment et informatique), fournit des pistes d'analyse très intéressantes pour notre propos. Ce programme est présenté comme un essai de relance de l'apprentissage traditionnel, suite à l'échec du programme "Youth Training" qui s'est traduit par de faibles niveaux de formation pour les jeunes les plus défavorisés sur le marché du travail.

Contrairement à l'apprentissage traditionnel, les coûts d'apprentissage sont partagés entre l'entreprise, l'apprenti et l'Etat. Ce dernier veut donc réduire le problème des externalités en accordant des subventions destinées à la formation des ouvriers qualifiés et des techniciens. On peut sans doute attribuer la forte croissance des certificats délivrés de niveau 3 à ce mécanisme de subvention mis en place à partir de 1995 (Voir tableau). Ce mode de financement public génère néanmoins d'autres problèmes. Au-delà des effets d'aubaine traditionnels, les entreprises formatrices peuvent être tentées d'accorder la certification à des candidats n'ayant pas le niveau à partir du moment où la subvention de l'Etat dépend du nombre d'apprentis formés. Comme le montre Gospel, la qualité des NVQs peut varier au sein d'un même secteur d'activité, en particulier en ce qui concerne les "compétences clefs".

Par ailleurs, ce programme couvre un large éventail de professions ce qui va être problématique pour celles qui n'ont pas d'expérience en matière d'apprentissage, à l'instar du secteur de l'informatique. En effet, le facteur clef de réussite de ce programme va résider dans la tradition de chaque secteur d'activité en matière d'apprentissage et de l'existence de ressources de coordination interentreprises, et entre ces dernières et les instituts de formation. Ces conditions ont été réunies dans la construction mécanique¹³ mais pas complètement dans le bâtiment. Le déficit de coordination dans ce type de secteur est d'autant plus important que les entreprises ont tendance à s'appuyer sur le marché

¹³ Gospel (1998) donne l'exemple de PME de ce secteur qui dans le cadre d'un programme collectif se sont inscrites à un centre de formation local chargé d'assurer la phase d'enseignement de base et de coordonner la formation complémentaire dans le lycée local.

externe pour embaucher et licencier ou à faire appel à des sous-traitants. Il en résulte que le nombre d'entreprises possédant des ressources internes pour organiser et évaluer la formation reste insuffisant.

Si les problèmes de coordination institutionnelle sont importants, il n'en reste pas moins que la réussite du programme dépend de l'intégration de l'apprentissage par les employeurs dans leurs stratégies générales des ressources humaines. C'est le plus souvent le fait de grandes entreprises disposant des capacités internes nécessaires pour dispenser une formation et soutenir le développement des jeunes. La définition de référentiel de compétences s'inscrit dans leur politique de formation et de carrière et elle est articulée avec leur grille de qualification professionnelle. La certification des acquis professionnels permet d'accroître la qualification au sein de l'entreprise mais sans garantie de reconnaissance par d'autres entreprises. On retrouve la tension entre l'intérêt spécifique de l'entreprise et l'intérêt général.

La recherche d'équivalence entre les filières d'enseignement et de formation

Lors de la réforme de ce système en 1992, le NCVQ va le compléter en introduisant les GNVQs ("General National Vocational Qualifications"). Il s'agit d'encourager la formation professionnelle dans le cadre d'un cursus secondaire¹⁴, traditionnellement réservé aux études générales, et de regrouper et réorganiser les titres existants pour sanctionner la formation professionnelle. L'idée est d'introduire une équivalence horizontale entre les GNVQs, les NVQs et les diplômes de l'enseignement général, afin d'assurer le principe de la parité d'estime des différentes voies de "qualification".

Cette forme d'attestation générale de qualification professionnelle a pour objectif de réduire la multitude des formes de certifications professionnelles en œuvre dans l'enseignement secondaire britannique¹⁵, multitude qui est à la source d'un manque de clarté pour les employeurs des signaux émis par les sortants du système scolaire (Bishop, 1993). La recherche d'équivalence horizontale entre différentes formes de certification a également pour objectif de mettre en concurrence tous les acteurs de la formation, objectif qui est à relier avec la privatisation de la formation professionnelle et que nous traiterons dans la partie suivante.

Retenons ici que cette recherche d'équivalence conduit à une transposition du système des NVQs à la formation initiale. Or, les concepts de compétence utilisés pour l'élaboration des NVQs sont a priori peu adaptés dans le cadre de la formation initiale (Coraldyn, 1996). A l'origine, la reconnaissance des compétences a été principalement explorée pour la formation continue des adultes dans le cadre de la gestion des carrières et de la mobilité (Coraldyn, 1996). Cela exigeait des modèles différents de celui de la formation initiale : d'autres critères d'accès, d'autres formes d'organisation, d'autres approches de la certification afin d'identifier et de reconnaître collectivement des compétences transférables d'une situation à une autre. Dans cette configuration, la compétence

¹⁴ Pour Rainbird et Tanguy (1995), la défiance des employeurs britanniques par rapport à de la formation professionnelle dispensée à l'école tient à la sur-valorisation des savoirs académiques et à l'idée que l'acquisition des compétences professionnelles se fait sur le tas. La formation professionnelle à l'école est principalement réservée aux élèves en difficulté depuis le recul de l'apprentissage traditionnel qui permettait d'accéder à des postes d'ouvriers qualifiés (cf. infra).

¹⁵ Ce système tend à constituer un équivalent aux titres professionnels intermédiaires du système éducatif français (Ryan, 1995).

est le résultat d'un apprentissage long qui commence à l'école et se poursuit lors de l'insertion et du cheminement professionnel.

Cette approche de la compétence basée sur la certification des acquis professionnels soulève des difficultés particulières pour son application à la formation initiale des jeunes (Wolf, 1994). En particulier¹⁶, elle remet en question les mécanismes de socialisation des jeunes, de la constitution progressive de leur identité professionnelle. Mais cette transposition était à prévoir à partir du moment où, comme on l'a vu précédemment, le système des NVQs contenait en germe dans les opérations de normalisation et de certification la référence à des aptitudes générales transcendants des contextes professionnels précis.

En résumé, la réforme du système des NVQs a des effets mitigés. Si l'introduction de subvention publique associée à l'obtention de NVQs permet de limiter les problèmes d'externalités, elle peut conduire à des comportements opportunistes de la part des entreprises : effet d'aubaine, certification trop spécifique... . Ce dernier type de détournement du dispositif réduit l'espace de circulation des certificats qui a déjà du mal à se déployer du fait de la lourdeur de la procédure de certification. A contrario, l'exemple du programme portant sur l'apprentissage donne une bonne illustration de la façon dont le déficit de coordination peut se résorber lorsqu'il existe des liens institutionnels forts entre les acteurs de la formation au sein d'un même domaine professionnel.

Si la recherche d'équivalence entre les différentes procédures de certification introduit une certaine unification du système d'éducation et de formation, elle donne une grande extension à un système de certification des compétences initialement conçu pour la formation continue des adultes avec le risque que ce système soit mal adapté à la formation initiale des jeunes et limite les processus de socialisation professionnelle. Mais comme nous allons le voir cette recherche d'équivalence est liée à la mise en concurrence des acteurs de la formation.

Les NVQs comme système d'incitations de la formation professionnelle

La réorientation du système des NVQs s'inscrit dans le cadre de réforme de l'éducation et de formation professionnelle¹⁷ avec la création en 1989 des TECs (" Training Entreprise Councils "). Ces derniers se substituent aux anciens Comités industriels de formation (ITB), à caractère statutaire et tripartite, qui avaient progressivement disparu au cours des années 80. Les 88 TECs d'Angleterre et du Pays de Galles sont dirigés par des représentants des entreprises locales ce qui témoigne de l'abandon de la dimension tripartite du système. Ils peuvent être rapprochés, de par leur fonction de coordination des actions de formation, des chambres consulaires allemandes¹⁸.

L'intérêt pour notre analyse est qu'ils ont pour principale fonction de gérer les programmes publics de formation axés sur l'entreprise pour les jeunes et pour les chômeurs (respectivement "Youth

¹⁶ Mais aussi des problèmes pédagogiques comme la définition de ce qu'est une connaissance de base.

¹⁷ Cette réforme va entraîner la privatisation des programmes de formation professionnelle publics. En ce qui concerne l'enseignement général, le développement du secteur privé est encouragé ainsi que l'élargissement des sources de revenus pour les établissements publics scolaires et universitaires.

¹⁸ Nous nous appuyons principalement ici sur les travaux de West, Pennell et Edge (1998). Ces auteurs rappellent le contexte de la réforme, faisant des TECs des organismes privés à but non lucratif et dont la principale fonction est d'assurer un service public, et les modèles étrangers qui ont servi de source d'inspiration : les " Private Industry Councils " aux Etats-Unis et les chambres de commerce allemandes.

Training”) et “Employment Training”) et que l’évaluation de ces programmes repose fortement sur les normes de formation définies par le système des NVQs.

La gouvernance du système de gestion des programmes nationaux se fait à deux niveaux d’engagement contractuel : l’une entre l’Etat et les TECs, l’autre entre ces derniers et les “entreprises” de formation. La composition de chaque TEC est spécifiée dans le contrat annuel conclu avec le gouvernement de la région, ainsi que les services à assurer pour lesquels il est rémunéré. Les TECs rentrent en concurrence pour obtenir les crédits d’Etat destinés aux programmes de formation¹⁹. Chaque TEC peut aussi passer des contrats avec d’autres organisations pour des services spécifiques. Il délègue par contrat les activités de formation à différents organismes : les établissements d’enseignement post-obligatoire, instituts ou organismes de formation privés, employeurs. Les prestataires de formation et les employeurs entrent ainsi en concurrence pour former les détenteurs de “Youth Credits”.

Parmi les difficultés de fonctionnement d’un tel système, nous allons mettre l’accent sur le mode de financement des TECs et, en particulier, le financement en fonction du “rendement” dans le cadre d’une concurrence entre tous les acteurs de la formation²⁰.

La principale difficulté de mise en place d’une telle structure d’allocation des ressources publiques tient au caractère incomplet des contrats du fait des problèmes de spécification de la qualité des prestations en matière d’enseignement et de formation professionnelle. Cette incertitude sur la qualité de la prestation est sans doute plus forte que dans d’autres secteurs d’activité et elle est peut être à l’origine de coûts de transaction élevés entre l’Etat et les TECs et entre ces derniers et les organismes de formation (publics et privés). Dans cette configuration, la standardisation des performances des prestataires de service permet de réduire l’incomplétude contractuelle et de bénéficier des avantages du recours au “marché” (versus allocation des ressources suivant des règles administratives) tout en sauvegardant l’intérêt commun. C’est le pari fait par le gouvernement britannique lors de la réforme des NVQs de 1992 qui sont considérées alors comme les garants d’une bonne allocation des ressources publiques du fait de leur caractère incitatif.

Or nous venons de voir que les standards instaurés par le système des NVQs sont largement imparfaits. D’une part, ils ne bénéficient pas d’une grande reconnaissance auprès des employeurs du fait de la faiblesse de l’évaluation effectuée. Cette faiblesse peut être liée à des comportements opportunistes mais aussi à un problème de définition d’une norme commune. Les procédures d’accréditation effectuées par les “Awarding Bodies” assurent seulement des niveaux minimums de performance. D’autre part, le système des NVQs ne s’est pas développé dans tous les secteurs d’activité²¹. Ces deux facteurs accroissent la charge de contrôle de qualité des TECs et augmentent le coût de recours aux mécanismes de marché.

Une autre source de difficulté de fonctionnement des TECs provient de leur obligation à veiller à l’égalité des chances des publics d’accéder à la formation. Cette obligation contractuelle de service

¹⁹ Notons que les TECs ont le monopole des contrats passés avec l’Etat et sont de ce fait relativement imperméables à la concurrence en vigueur dans le secteur privé.

²⁰ Sur les autres difficultés de fonctionnement des TECs, et en particulier les problèmes d’organisation spatiale, voir les travaux de West, Pennell et Edge (1998).

²¹ D’après Coraldyn (1996) le système recouvre 80% des domaines professionnels.

public va rentrer en tension avec leur mode de financement qui dépend de la réalisation d'objectifs quantifiables de performance²².

En ce qui concerne les jeunes, les ressources allouées au TEC sont fonction du nombre de jeunes entrant en formation, de la participation des ceux-ci aux actions de formation et des résultats obtenus. Ce financement lié au rendement a diminué au cours de la période récente au profit des deux autres et, en particulier, pour les jeunes entrant et présentant des handicaps, afin de réduire les risques d'écroulement.

En ce qui concerne les chômeurs, les aides visent à rendre les adultes plus "employables", notamment en leur proposant une formation préprofessionnelle, mais aussi, à encourager et aider les employeurs à recruter et former des chômeurs. Les critères d'allocation des ressources sont identiques à ceux utilisés pour la formation des jeunes, à la différence près qu'une partie des ressources est allouée suivant la progression des chômeurs dans la formation préprofessionnelle, car il est difficile pour ce groupe de personnes de parvenir rapidement à un résultat. Cette évaluation suivant la progression a été instituée après coup pour réduire les risques d'exclusion.

Ces revirements témoignent bien de la difficulté à mettre en place un système de financement suivant les résultats car il conduit inévitablement à une sélection au détriment des publics les plus défavorisés, et, en particulier, lorsqu'il s'agit d'acteurs privés qui sont moins contraints par l'obligation d'égalité d'accès à la formation. Du point de vue du bien-être social, ce risque peut largement contrebalancer les résultats positifs obtenus pour les personnes entrantes, du fait des incitations des prestataires de services à ce que les personnes en formation réussissent²³.

Au-delà de la question des coûts de production inhérents à la prestation de service de formation, le recours à des prestataires privés est souvent justifié par leur plus grande propension à l'innovation en matière pédagogique²⁴. C'est un point sans doute positif de cette réforme d'inspiration libérale qui vise à la constitution d'un quasi-marché de la formation rompant avec un mécanisme d'allocation des ressources en fonction de règles administratives. Mais les mécanismes concurrentiels sont difficiles à mettre en place sur des "marchés" caractérisés par la rareté des agents et les limitations des choix par des facteurs externes (coûts de transport...). Ils engendrent de nombreux dysfonctionnements et sont facteurs d'inégalités. Un auteur comme Ryan (1995) montre que ces dernières se sont aggravées plus rapidement au Royaume-Uni que dans n'importe quel autre pays industrialisé. En matière de formation professionnelle, il n'y a pas d'objectifs nationaux spécifiques pour les défavorisés.

Les développements précédents témoignent bien des différentes inflexions du système des NVQs, système initialement conçu par les pouvoirs publics britanniques pour encourager la mobilité en permettant de certifier les compétences acquises par les salariés au cours de leurs expériences de travail ou lors de cursus de formation.

²² Si ces niveaux de performance sont atteints, une flexibilité est accordée au TEC dans l'emploi de son budget.

²³ Ce type d'arbitrage entre risque d'exclusion et incitation à la performance est au cœur de la décision de délégation ou non d'un service public au secteur privé et se pose avec une acuité particulière en ce qui concerne les questions d'éducation et de formation du fait des problèmes de spécification de la qualité de la prestation. En partant d'une approche en terme de contrats incomplets appliquée à la question de la privatisation des prisons, Hart, Shleifer et Vishny (1997) montrent en donnant une grande extension à leur modèle qu'il n'y a pas de décision optimale en matière d'éducation.

²⁴ Hart et al. (1997) souligne que l'innovation est plus difficile à implémenter dans un cadre administratif car l'innovateur ne récupère pas forcément le surplus engendré par son activité inventive.

La mise en place difficile de ce système peut être attribuée aux entreprises qui renonceraient à doter leurs salariés de compétences transférables ou sinon à les certifier de manière à les rendre plus visibles pour les entreprises extérieures. La réorientation du système en s'appuyant sur des subventions accordées à la formation des jeunes et des chômeurs visait à réduire les problèmes d'externalités mais aussi à mieux contrôler l'allocation de ressources publiques destinées à la formation en mettant en concurrence les différents acteurs de la formation²⁵.

Nous avons montré que non seulement ce type de réorientation pouvait engendrer des effets d'aubaine, mais aussi, que la mise en équivalence de toutes les filières de formation, en activant la concurrence entre les acteurs de la formation (y compris les entreprises), peut accroître les risques d'exclusion des publics les plus défavorisés. Mais ces risques d'exclusion ne sont pas seulement liés aux risques d'écramage du fait de l'existence d'un système de financement en fonction des résultats. Il faut remonter à la logique même du dispositif et à la conception des compétences qui le sous-tend. En privilégiant l'évaluation de potentiels, une telle logique tend à décontextualiser les opérations d'évaluation des compétences, à valoriser les aptitudes les plus générales, les individus portant ainsi en eux leurs compétences (Eymard-Duverney et Marchal, 1997). Cette logique est renforcée par la mise en place des politiques publiques qui considèrent les jeunes et les chômeurs comme des sujets individuels contractant avec les "producteurs" de formation pour améliorer leur "capital humain".

La thèse que nous défendons est que cette logique était déjà en germe dans la conception initiale du système des NVQs qui visait à développer la formation professionnelle et la mobilité des salariés sans recourir au substrat de liens institutionnels entre les différents acteurs de la formation. Or comme l'illustre la réussite relative du système dans le cadre du programme d'apprentissage moderne, ces liens institutionnels permettent de mettre en place des parcours de formation clôturés par des épreuves de qualification et donc de stabiliser les anticipations des individus, sinon leur fournir un lieu d'ancrage de leur identité professionnelle. Le pari initial de définir des normes de formation indépendamment du programme ou du mode d'apprentissage, contribue à instaurer un mode de qualification détaché du contexte professionnel au profit d'une approche purement substantielle des compétences. Dans ce cadre, il ne peut que se développer une course permanente à la formation dont les plus défavorisés sont exclus dès le départ.

LA LOGIQUE DES COMPÉTENCES : UNE NOUVELLE FAÇON DE QUALIFIER LES TRAVAILLEURS ?

En guise de conclusion et pour bien comprendre la portée de l'expérience britannique en matière de certification des compétences professionnelles, on peut la rapporter à l'expérience française. Au-delà des différences²⁶, nous allons montrer qu'il existe certains traits communs aux deux expériences renvoyant à des convergences en matière de politique publique et de forme d'organisation et d'évaluation du travail des entreprises.

²⁵ Les NVQs ont été adoptées avec plus de force dans le secteur du placement et de la formation post-scolaire que dans les entreprises et, ceci, malgré le fait que les compétences soient définies en fonction de critères liés au poste de travail plutôt qu'en termes de connaissances (Rainbird, 1995).

²⁶ Pour une comparaison plus complète des institutions de formation et de certification des compétences dans les deux pays, voir Bessy (1999).

Comparaison avec les CQP français

D'une façon générale, la France se distingue de la Grande-Bretagne par la plus grande importance accordée à l'enseignement et la formation professionnels (Buechtemann et Verdier, 1998). Il n'en reste pas moins que, face à l'accroissement du chômage et, en particulier, du chômage des jeunes, ces deux pays vont mettre en place des dispositifs de politique publique visant à améliorer l'insertion des personnes en difficulté sur le marché du travail par la voie de la formation professionnelle et par la mise en place de nouveaux modes de certification des qualités professionnelles. En France, comme en Grande-Bretagne, le développement de l'alternance sous différentes formes (apprentissage, contrats de qualification, contrat d'adaptation...) entraîne des modifications dans la formation des jeunes et leurs modes d'accès à l'emploi et contribue à assouplir la frontière entre formation initiale et formation continue.

Néanmoins, un trait qui distingue les deux pays est la prise en compte plus systématique en France des diplômes professionnels dans les grilles de classification professionnelle issues de la négociation collective de branche²⁷, et donc dans les politiques d'embauche et de promotion, à l'exception des "qualifications" les plus élevées. Au cours de la dernière décennie, l'émergence de nouveaux dispositifs légaux²⁸ et conventionnels²⁹ va participer à une meilleure reconnaissance des voies de certification alternatives au diplôme, remettant ainsi en cause le fort attachement en France aux diplômes délivrés par L'Education Nationale (Merle, 1997). Cette reconnaissance est d'autant plus importante que ces dispositifs accroissent les liens institutionnels entre les différents acteurs du marché du travail. Si, face au chômage des jeunes, l'Etat français a plutôt défendu l'idée de voies différenciées d'accès aux diplômes (délivrés par l'Education Nationale ou d'autres instances publiques), les "partenaires sociaux" ont plutôt mis l'accent sur l'instauration de nouveaux modes de certification contrôlés par les instances professionnelles (Jobert et Tallard, 1997). Finalement c'est la seconde option qui l'a emporté avec la création des CQP d'abord dans la métallurgie puis dans les services automobiles, mais sans faire disparaître la première option.

²⁷ Les travaux de Jobert et Tallard (1995, 1997) montrent que si la référence aux diplômes professionnels est très présente dans les grilles de classification, leur rôle est très divers suivant les branches dans la structuration des hiérarchies professionnelles, les garanties qu'ils confèrent à leurs détenteurs et leur articulation avec la formation continue.

²⁸ La loi de 1992 instaurant des procédures de reconnaissance des acquis professionnels s'inscrit à la suite d'une série de dispositifs rompant avec le processus traditionnel d'acquisition du diplôme (modularisation, unités capitalisables, contrôle continu,...) et visant à valider les expériences professionnelles, les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation (loi de 1985). Ce nouveau dispositif permet d'obtenir des dispenses d'épreuves d'examens, à partir du moment où l'on peut justifier de cinq ans d'ancienneté professionnelle, et valorise les stages effectués en entreprise (Coraldyn, 1996). Cette loi est à rapprocher de la loi de décembre 1991 sur le congé pour bilan de compétences (notamment dans le cadre de restructuration des entreprises) dont l'objectif est de favoriser la mobilité interne et externe des salariés. Ces deux dispositifs légaux font référence à un modèle d'évaluation des qualités qui repose sur la constitution d'un portefeuille de compétences transférables permettant d'accroître son pouvoir de négociation individuel sur le marché du travail. Ce modèle a largement inspiré la refonte du ROME et notamment la définition des "aires de mobilité".

²⁹ Les Commissions Paritaires pour l'Emploi, dont le rôle avait été défini par l'accord national interprofessionnel du 10 février 1969 sur la sécurité de l'emploi et l'avenant du 21 novembre 1974, voient leur rôle renforcé en matière d'emploi, de formation et d'insertion professionnelle des jeunes. Elles vont être largement associées à la création des contrats de qualification et au développement des CQP (définition et reconnaissance dans les hiérarchies professionnelles). L'accord interprofessionnel de 1991 va élargir les missions de CPNE en leur donnant un rôle pivot dans la définition des politiques de formation continue et de qualification : congé individuel de formation, congé pour bilan de compétences, plan de formation, mesures en faveur des jeunes...

Cette évolution peut être rapprochée de l'expérience britannique à deux différences près. D'une part, en ce qui concerne les CQPs, il s'agit d'une négociation impliquant les syndicats de salariés et pas seulement les instances patronales. La négociation se fait au niveau de la branche et en relation avec les autres dimensions de la relation salariale. D'autre part, les problèmes d'externalités inhérents à la certification des compétences sont réduits du fait de l'existence en France de mécanismes de mutualisation des dépenses de formation continue.

Potentiel versus savoir pratique professionnel

Au-delà de ces différences, les secteurs dans lesquels la référence au système des CQPs est la plus importante sont ceux qui, comme dans le cas britannique, participent au programme public de renouvellement des formules d'apprentissage basé sur une logique de métier et de liens forts entre organismes de formation et entreprises. Par ailleurs, l'étude des constructions des CQPs dans ces secteurs montre que l'on retrouve la même tension entre différents modes de définition et d'évaluation des compétences³⁰.

Les opérations de certification s'appuyant sur l'évaluation de savoirs professionnels pratiques conduisent à multiplier les certificats définis de façon très décentralisée et à réduire leur domaine de validité. La référence même à la "dimension professionnelle pratique" suppose qu'il préexiste une communauté professionnelle partageant des règles d'interprétation communes des critères de performances suivant des contextes différents. Le jugement est plus synthétique et peut comprendre également l'évaluation de capacités d'adaptation. A contrario, lorsque les opérations de normalisation et de certification s'effectuent de façon centralisée cela conduit à mettre l'accent sur l'évaluation de potentiels et d'aptitudes générales à partir d'une approche analytique des compétences. Le nombre de certificats est plus réduit mais leur domaine de validité est a priori beaucoup plus large car plus axé sur la transférabilité des compétences. Ce qui correspondrait plus à la logique en œuvre dans le système des NVQs, système qui s'appuie sur un nombre plus limité "d'aires de compétences" au sein desquelles les normes sont définies de façon centralisée.

Par ailleurs, dans cette seconde configuration, ce travail de normalisation des compétences peut être rapproché des politiques de normalisation des produits. Nous avons souligné dans la présentation du système des NVQs que les organismes chargés de l'accréditation des organismes de formation (y compris les entreprises) opéraient suivant une technique proche des procédures d'assurance qualité.

³⁰ L'étude de Charraud, Personnaz et Veneau (1999) en donne une bonne illustration à partir de la comparaison de la construction des CQP dans différentes branches. L'histoire des branches de la plasturgie et de la métallurgie, et en particulier leurs modes d'organisation de la représentation et d'implication dans la formation initiale et continue, conduit à des processus de construction différents. Dans la plasturgie, le processus de construction du dispositif, ainsi que sa mise en œuvre, est largement centralisé. L'organisme qui gère les fonds mutualisés pour la formation continue des salariés de la branche joue un rôle pivot du fait de ces liens privilégiés avec les entreprises et les organismes de formation. Il prend en charge la totalité du processus allant de l'étude d'opportunité du CQP à la délivrance des certificats aux salariés, en passant par la définition des "référents de qualification des CQP". Les critères d'accès à la formation et les méthodes d'évaluation des acquis professionnels se rapprochent des critères et des méthodes en cours dans le système de formation initiale.

Dans la métallurgie, ce sont les entreprises qui assurent pratiquement la totalité du processus avec l'aide des chambres régionales. Cette procédure décentralisée débouche sur une grande variété de CQPs, variété qui témoigne de la volonté des entreprises d'adapter les formations à leurs besoins spécifiques et de valoriser la "dimension professionnelle pratique" lors des épreuves d'évaluation. S'opposant en cela aux analyses de l'EN et des instances centrales de la branche sur l'évolution des technologies, l'écriture des référentiels reste peu marquée par des catégories comme celles de "décloisonnement", "d'abstraction" ou de "transversabilité" au profit de la "dimension professionnelle" de chaque activité.

L'exemple du secteur français de la plasturgie montre que la forte proportion de PME en position de sous-traitance conduirait à orienter la formation vers les salariés en activité afin que ces entreprises puissent mieux faire face à des exigences accrues en matière de normalisation des produits³¹. La certification des compétences s'inscrit alors dans les procédures d'assurance qualité définies au niveau national ou même international, qui ont pour but de réduire l'incertitude sur la qualité des produits des fournisseurs en évaluant des potentiels de "qualité". L'ensemble des ressources utilisées dans le processus de production fait l'objet d'un contrôle systématique en référence à des normes (ISO) établies en toute généralité. Ces dispositifs de normalisation, qui visent à rendre visibles à distance les compétences (des entreprises et des salariés), participent d'une économie de l'information diffusée à très grande échelle dans le cadre de marchés élargis et redéfinissent les rapports entre les acteurs (Thévenot, 1997). Mais la logique en œuvre dans les procédures d'assurance qualité ne cherche pas à garantir le maintien d'une qualité déjà acquise, ce que peut laisser sous-entendre la notion de normalisation qui devient alors synonyme de définition standard des caractéristiques des produits. En mettant l'accent sur l'évaluation de potentiels, elle recherche l'amélioration constante de la qualité par une plus grande implication, un plus grand engagement du fournisseur dans la relation avec son client, relation qui au cours du temps peut devenir de plus en plus spécifique. Les exigences techniques à satisfaire et les responsabilités à assumer deviennent de plus en plus hors de portée des entrants sur le marché, ce qui modifie les rapports de concurrence.

La logique de normalisation en œuvre dans les rapports de sous-traitance conditionne dans les mêmes termes la gestion de la relation de travail. L'injonction d'engagement et de responsabilité accroît la charge de coordination du côté du salarié, qui doit faire la preuve en permanence de compétences permettant d'assurer une adaptabilité fonctionnelle à la contingence des événements et à des procédés de production qui sont de moins en moins standards (Dodier, 1995). La formalisation des engagements de par et d'autre de la relation de travail passe plus par l'évaluation de potentiels en référence à des objectifs de performance (et leur rémunération associée) que par l'explicitation des tâches à effectuer.

Certification des compétences et qualification

Cette logique des compétences visant l'explicitation et l'évaluation de potentiels répond ainsi à l'émergence de nouveaux modes d'organisation et d'évaluation du travail. On peut alors comprendre comment les systèmes nationaux de certification des compétences, liés à des programmes publics de financement de la formation professionnelle, peuvent être utilisés par les grandes entreprises (marchés internes) dans le cadre de leur politique de formation et de rémunération³².

Dans le cas britannique, la faiblesse de la négociation collective de branche laisse une grande marge de manœuvre aux entreprises. L'Étude de Gospel montre que, dans le cadre des programmes d'apprentissage, la certification des acquis professionnels permet d'accroître la "qualification" au sein de l'entreprise mais sans une grande garantie de reconnaissance par d'autres entreprises. Dans cette perspective, la validité nationale des certificats est largement remise en cause, ainsi que la tentative initiale des pouvoirs publics britanniques d'instaurer un nouveau système de qualification professionnelle en dehors de toute négociation collective.

³¹ Sur cette question, voir les travaux de Gorgeu et Mathieu (1995).

³² Notons que des effets d'aubaine apparaissent dans les deux pays.

Dans le cas de la France, les études montrent que la construction du CQP aboutit à certifier la “ qualification ” d’un salarié faisant l’objet d’un descriptif et d’une classification dans les conventions collectives de branche ou dans les accords d’entreprise (Charreau et ali, 1999). Il y a bien donc une volonté de redéfinir les systèmes de qualification, notamment en instaurant d’autres modes de certification que le diplôme, mais pas celle de substituer un nouveau système de qualification à l’instar du système britannique des NVQs. Ainsi, plus que pour le diplôme, le CQP est directement relié à la question de la classification, même si l’accès à la qualification n’est pas complètement automatique. L’exemple du secteur français de la plasturgie, secteur dans lequel la procédure de définition et de certification des CQPs est entièrement centralisée, montre que les entreprises du secteur retrouvent un certain pouvoir de décision au moment de l’accès au poste du salarié certifié correspondant à la nouvelle qualification, ce qui peut être interprété comme un compromis entre les instances centrales de représentation et les entreprises.

Cet exemple illustre bien le fait que la certification des compétences établie au niveau national doit composer avec les procédures d’évaluation des entreprises et leur propre système de qualification. La mobilisation d’un nombre croissant d’aptitudes individuelles pour faire face à la contrainte permanente d’adaptabilité fonctionnelle issue des nouveaux modes d’organisation du travail rend difficile la définition générale de référentiels de compétences. Même au niveau de l’entreprise, il faut tout un travail de mise en forme basé sur un apprentissage collectif pour passer des capacités individuelles à des bases communes propres à définir des référentiels servant aux opérations de qualification (Stroobants, 1993). Les référentiels de compétences sont d’autant plus fragilisés que les compétences sont validées en “ fonction des réalités du moment ” et des exigences de performances de l’équipe ou de l’atelier (priorité pour telle qualité, telle fiabilité et tel gain de gestion). L’acteur central de cette validation est le plus souvent le supérieur hiérarchique qui dans le cadre de l’entretien professionnel, et en “ accord ” avec le salarié, reconnaît les acquis en fonction du référentiel de compétences et des contraintes de gestion de l’atelier. Mais le passage à la reconnaissance officielle par la classification passe par la prise en compte de critères d’évaluation plus traditionnels tels que l’ancienneté, l’expérience et les usages en matière de promotion.

Par ailleurs, malgré l’importance accordée à la validation des savoir-faire, l’accès à la “ qualification ” est encore très dépendant du diplôme, notamment dans le cas de la France. Cela rejoint d’une certaine façon la tendance en œuvre dans les opérations de normalisation et de certification des compétences professionnelles à donner plus de poids à des aptitudes définies en toute généralité, c’est-à-dire hors de tout collectif de travail, ou à étalonner les compétences en fonction de référentiels de capacités établis sur le modèle du système scolaire. L’aptitude est considérée comme une matrice génératrice des performances particulières, à l’instar de la formation scolaire qui s’enchaîne du général au particulier. De même, la référence généralisée à la polyvalence, à l’aptitude au changement, tend à durcir la distinction, instituée par les filières de formation, entre connaissances générales et techniques. Ce qui va dans le sens opposé à un des objectifs poursuivis par les projets de réforme de la certification des compétences professionnelles visant à relativiser le poids des diplômes acquis en formation initiale.

Ainsi, la logique des compétences basée sur l’explicitation et l’évaluation de potentiels peut déboucher dans l’entreprise sur une plus grande contextualisation de l’évaluation des qualités des salariés du fait d’un apprentissage collectif qui émerge de processus de négociation lors de la définition de référentiels de compétences et de leur validation. En permettant de valoriser certaines expériences locales, elle modifie les systèmes classiques de qualification plutôt qu’elle ne s’y substitue. En particulier, elle donne plus de poids à l’évaluation des performances individuelles alors

que ces systèmes tendent à lisser les écarts de performance. A contrario, et comme nous venons de le montrer dans le cadre des procédures nationales de certification, elle peut contribuer à décontextualiser ces opérations d'évaluation en renforçant la référence à des aptitudes très générales, les individus portant ainsi en eux leur compétence, du fait de l'absence de processus de négociation qui sont vecteurs d'ajustement et d'apprentissage collectif³³. Dans cette perspective, elle tend à se substituer aux systèmes traditionnels de qualification, l'exemple des NVQs en donnant une bonne illustration.

Dans les deux cas néanmoins, la logique des compétences accroît le processus d'individualisation des performances. Cette tendance à l'individualisation se retrouve dans les politiques publiques en faveur de l'insertion des jeunes et des chômeurs sur le marché du travail. Cette tendance serait plus forte en Grande-Bretagne qu'en France du fait de la faiblesse du système de formation professionnelle et des liens qu'il permet de tisser entre entreprises et organismes de formation. Le risque est d'accroître l'exclusion des actifs les plus défavorisés. De ce point de vue, le système des NVQs s'inscrit bien dans la cohérence globale du modèle britannique de la mobilisation de la force de travail dont la vision marchande, non seulement, instaure une grande fluidité du marché du travail, mais aussi, sous tend le processus de construction du chômage dès le début du siècle jusqu'à nos jours, avec le reflux vers l'inactivité des travailleurs handicapés (Bessy et ali, 1999).

BIBLIOGRAPHIE

Becker G. (1975), *Human Capital : a Theoretical and Empirical Analysis, with Special reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press.

Bessy C. (1999), " Les institutions de formation et de certification des compétences en France et en Grande-Bretagne ", in *Les institutions du recrutement, approche comparative France-Grande-Bretagne*, C. Bessy, F. Eymard-Duvernay, G. De Larquier et E. Marchal (sous la direction de), Rapport final pour le CGP, Document de travail CEE, n°99/52, octobre.

Bessy C. (1997), "Cabinets de recrutement et formes d'intermédiation sur le marché du travail", in *Les intermédiaires du marché du travail*, Bessy et Eymard-Duvernay coordinateurs, Paris, PUF, (Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi n°36).

Bessy C., Eymard-Duvernay F. (sous la direction de) (1997), *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF, (Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi n°36).

Bishop J. (1993), "Improving Job Matches in the U.S. Labor Market", *Brookings Papers:Microeconomics*.

Buechtemann C., Verdier E. (1998), " Education and Training Regimes Macro-Institutional Evidence ", *Revue d'Economie Politique*, 108 (3), mai-juin.

Charreau A.-M., Personnaz E. , Veneau P. (1998), " Les "Certificats de qualification professionnelle" : diversité de construction et contextes de branche ", *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n°31, premier semestre.

Chatzis., de Coninck F., Zarifian P. (1995), "L'accord A Cap 2000: la logique compétence à l'épreuve des faits", *Travail et Emploi*, N°64.

Colardyn D. (1996), *La gestion des compétences*, Paris, PUF.

Commission Européenne (1995), Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, Bruxelles.

Dodier N. (1995), *Les hommes et les machines, la conscience collective dans les sociétés technicisées*, Paris, Métailié.

³³ Nous pouvons faire l'analogie avec l'activité d'intermédiation des cabinets de recrutement (Bessy, 1997).

- Dreyfus H.L. et Dreyfus S.E. (1986), "Expert Systems versus Intuitive Expertise" in H.L.Dreyfus & S.E.Dreyfus, *Mind over Machine - The power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Basil Blackwell.
- Eymard-Duvernay F. et Marchal E. (1997), *Façons de recruter, Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié.
- Gorgeu A., Mathieu R. (1995), "Recrutement et production au plus juste", *Dossier du CEE*, n°7, La Documentation Française.
- Gospel H. (1998), "Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne", *Formation et Emploi*, n°64.
- Hart O., Shleifer A., Vishny R.W. (1997), "The Proper Scope of Government : Theory and an Application to Prisons", *The Quarterly Journal of Economics*, novembre.
- Jessup G. (1990), "National Vocational Qualifications : Implications for Further Education", in M. Bees and M. Swords (eds.), *National Vocational Qualifications and Further Education*, Londres, Kogan.
- Jobert A., Tallard M. (1995), "Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives", *Formation et Emploi*, n°52, octobre.
- Jobert A., Tallard M. (1997), "Politiques de formation et de certification des branches professionnelles en France", in *Les Diplômes professionnels en France et en Allemagne*, Möbus et Verdier Eds., Paris, L'Harmattan.
- Katz E., Ziderman A. (1990), "Investment in General training : The Role of Information and Labour Mobility", *The Economic Journal*, vol. 100, n°43.
- Lindley R. M. (1996), "Le passage de l'école à la vie active au Royaume-Uni", *Revue Internationale du Travail*, vol.135, n°2.
- Marchal E. (1999), "Appellations d'emploi et grammaires du marché du travail : le cas français", in *Les institutions du recrutement, approche comparative France-Grande-Bretagne*, C. Bessy, F. Eymard-Duvernay, G. De Larquier et E. Marchal (sous la direction de), Rapport final pour le CGP, Document de travail CEE, n°99/52, octobre.
- Marsden D. (1998), "Apprentissage : Le Phénix renaît-il de ces cendres ? La formation professionnelle en Grande-Bretagne", *Formation et Emploi*, n°61, mars.
- 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*, n°12.
- NCVQ (1999), *Data News*, winter.
- Rainbird H. (1995), "La construction sociale de la qualification", in Jobert, Mary et Tanguy, *Education et Travail en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Italie*, Paris, Armand Colin.
- Rainbird H., Tanguy L. (1995), "Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne", in Jobert, Mary et Tanguy, *Education et Travail en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Italie*, Paris, Armand Colin.
- Ryan P. (1995), "Education et formation professionnelle au Royaume-Uni, Changements institutionnels", *Formation et Emploi*, n 50.
- Steedman H. and Hawkins J. (1994), "Shifting Foundations : the Impact of NVQs on Youth Training for the Building Trades", *National Institute Economics Review*, Londres.
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail - Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- Thévenot L. (1997), "Un gouvernement par les normes : pratiques et politiques des formats d'information", in *Cognition et information en société*, s. dir . B. Conein et L ; Thévenot, Raisons Pratiques, n°8.
- Virville M. de (sous la présidence de) (1996), *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, Paris, Rapport de la mission confiée par le Ministre du travail, du dialogue social et de la participation.
- West A., Pennell H., Edge A. (1998), "L'introduction des principes de l'économie de marché dans le système de formation en Angleterre et au Pays de Galles", *Formation Professionnelle-Revue Européenne*, n°13.
- Wolf A. (1994), "La mesure des "compétences" : l'expérience du Royaume-Uni", *Formation Professionnelle-Revue Européenne*, n°1.

