

# La certification des compétences en Grande-Bretagne

Les risques d'exclusion induits  
par la valorisation d'aptitudes générales

par Christian Bessy

*Disposer d'un système de certification des compétences professionnelles  
alternatif aux diplômes, tel est l'objet des NVQs anglais.*

*Les compétences finissent cependant par être évaluées sur la base d'aptitudes  
très générales. Paradoxalement, cela risque de pénaliser  
les personnes les moins diplômées.*

La mise en place en Grande-Bretagne, 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 (**encadré 1**). Ce dispositif a inspiré différents projets de réformes de la certification des compétences professionnelles (Merle, 1997) 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 transférabilité des compétences dans une configuration où les univers de travail sont plus mouvants, où les salaires sont amenés à se déplacer, au cours de leur carrière. Elle encourage la mobilité, non seulement en développant la formation continue, mais aussi en permettant de certifier, de façon alternative au diplôme, 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 délivrance d'un certificat apparaît comme un moyen d'exercer un contrôle sur la multitude des stages et

**Christian Bessy** est chargé de recherche au Centre d'études de l'emploi et chercheur associé au centre ATOM (Analyse théorique des organisations et des marchés) de l'université de Paris I. Il travaille sur les institutions du marché du travail, en particulier dans une perspective comparative, ainsi que sur la création et le transfert de connaissances et les problèmes de propriété intellectuelle associés. Il a publié récemment avec F. Eymard-Duvernay (1997), *Les intermédiaires du marché du travail*, PUF ; avec E. Brousseau (1998) « Licensing of Technology : Various Contracts for Diverse Transactions », *International Review of Law and Economics*, n° 18 ; avec F. Eymard-Duvernay, G. de Larquier et E. Marchal (1999), « Les institutions du recrutement, approche comparative France/Grande-Bretagne », *La Lettre du CEE*, n° 60.

des actions de formation qui se sont développés dans le cadre des politiques publiques de l'emploi.

L'objectif de cet article est d'analyser l'expérience britannique des *NVQs*, au regard des transformations du marché du travail et du système de formation impliqués par cette réforme. L'histoire des *NVQs* peut être interprétée comme l'instauration d'un étalon général de la qualification servant de base aux transactions sur le marché du travail, mais aussi, à la restructuration du système d'éducation et de formation. La thèse que nous défendons est que ces transformations risquent d'aller à l'encontre d'un des objectifs initiaux de ce nouveau système de qualification : redonner une seconde chance à ceux qui n'avaient pas acquis de diplôme en formation initiale. C'est ce que nous allons démontrer en nous centrant sur la conception des compétences sous-jacente aux *NVQs*. S'inscrivant dans ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la « *logique compétence* » (Chatzis, de Coninck, Zarifian, 1995), cette conception repose très largement sur l'idée d'aptitudes transférables dans différents contextes professionnels. Or, la référence à des aptitudes générales risque de reproduire les mécanismes de sélection en œuvre dans le système scolaire, dévalorisant ainsi, voire excluant du marché du travail, les personnes présentant certains handicaps.

Notre analyse met donc l'accent sur la dimension institutionnelle des formes d'évaluation des compétences et sur leur pluralité<sup>1</sup>. Chaque forme, en renvoyant à une conception particulière de la compétence, instaure des régularités dans les opérations d'évaluation et permet donc aux acteurs de se coordonner collectivement en réduisant l'incertitude sur ce qui fait la compétence des individus. On peut ainsi distinguer une conception des compétences renvoyant à des savoirs professionnels pratiques et contextualisés. Cette conception correspond à la notion « d'acquis professionnels » et est plutôt orientée vers l'expérience des personnes, de celle qui repose plus sur l'idée de potentiel et de transférabilité dans différents contextes profes-

<sup>1</sup> Sur la prise en compte d'une pluralité de dispositifs d'évaluation du travail, voir Bessy et Eymard-Duvernay (1997) et Eymard-Duvernay et Marchal (1997). L'analyse de ces dispositifs actifs dans les opérations de mise en relation 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 est issue la recherche présentée dans cet article (Bessy, 1999).

sionnels, et qui va être dominante dans le système des *NVQs*. Des conflits entre les acteurs apparaissent lorsqu'ils ne s'accordent pas sur la conception des compétences retenue, qui peut avantager certains acteurs au détriment d'autres. Des compromis peuvent néanmoins émerger dans l'articulation de repères d'évaluation de nature différente, ce qui permet un équilibre entre différentes façons de juger des compétences. Cet équilibre limite les possibilités de discrimination, en maintenant la complexité de ce qui fait la compétence des individus (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Ces conflits entre différentes façons d'évaluer les compétences sont au cœur des opérations de qualification. Cette dernière renvoie à une mise en forme, non sans rapport de forces, du jugement social des qualités professionnelles des individus, et qui dépasse en principe le seul espace de l'entreprise.

Nous analyserons l'expérience britannique des *NVQs*, sa genèse et ses bifurcations, en la situant dans son contexte institutionnel. Mis en place en 1986, le dispositif a été réformé au début des années 90, avec en particulier, l'introduction de subventions publiques destinées à la formation des jeunes. À partir de ces réformes, le nombre de certificats délivrés va pratiquement doubler entre 1992 et 2000 (encadré 3). La première partie de l'article est consacrée à la présentation du système des *NVQs*, par rapport au système britannique traditionnel d'apprentissage. Ceci pour mieux en faire ressortir les caractéristiques principales, notamment le mode de fonctionnement du marché du travail qu'il suppose ainsi que le mode de valorisation des compétences associés. Nous soulignerons les problèmes de coordination autour de la définition de normes communes d'évaluation des compétences servant de base à l'instauration de qualifications professionnelles nationales. Dans la seconde partie, nous étudierons comment ce dispositif s'intègre dans la réforme globale du système britannique d'éducation et de formation, visant principalement la création d'un quasi-marché de la formation et analyserons, dans cette perspective, les risques d'exclusion de la formation et du marché du travail de certaines catégories d'actifs.

L'analyse s'appuie sur la littérature grise, sur des rapports de professionnels britanniques de la certification et sur la documentation publiée par l'instance publique britannique en charge du dispositif (*National Council of Vocational Qualifications (NCVQ, 1999)*).

## Encadre 1

### Architecture du système des NVQs

L'accréditation des NVQs revient au *National Council for vocational qualifications (NCVQ)*, organe public qui gère le système et qui définit, au niveau national, des objectifs de formation à atteindre. 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 de chaque domaine professionnel. L'accréditation 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. Plus d'une centaine de comités de validation fonctionnent en relation avec 170 « *Lead Boards* ». Les « *Awarding Bodies* » sont également chargés d'homologuer les organismes 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 directement sur leur lieu de travail.

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, 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 à un autre. Ces niveaux de compétence sont définis en fonction de critères variés qui incluent notamment la complexité, l'autonomie, la supervision et la responsabilité associées aux tâches à effectuer. Ainsi le niveau 1 définit les compétences requises pour accomplir les activités routinières ou de nature prévisible, alors qu'à l'autre extrémité, le niveau 5 regroupe les activités faisant appel à une série de principes fondamentaux et à des techniques complexes dans des environnements variés et de nature souvent imprévisible. Le niveau 3 correspond aux activités prévisibles et qui apportent des bases solides pour progresser. Cela correspond au travail des ouvriers qualifiés.

Lors de la réforme du système des NVQs, en 1992, le NCVQ introduit les GNVQs (« *General national vocational qualifications* »), formes générales de qualification professionnelle orientées vers les jeunes de 16-19 ans en formation 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 quatorze aires professionnelles et trois niveaux de compétence. Ces trois niveaux correspondent aux trois premiers niveaux de formation des NVQs (non spécialisée, spécialisée et technique qualifiée). À cette extension des NVQs à la formation initiale, viennent également s'ajouter des unités de compétences clés qui définissent des standards nationaux à destination des candidats aux NVQs, aux GNVQs et aux « *A level* ».

### LES NVQs COMME NOUVEAU DISPOSITIF DE QUALIFICATION

La mise en place des NVQs s'inscrit dans la réforme du système de formation britannique. Il vise principalement à augmenter la compétence de la population active par une redefinition des rapports entre formation et emploi et par une relance systématique de la formation professionnelle initiale et continue. Cette dernière est traditionnellement peu reconnue par les employeurs britanniques (encadre 2).

Nous ne traiterons pas ici des motifs du passage à la nouvelle configuration institutionnelle, ni du recul de la négociation collective<sup>2</sup> et du système d'apprentis-

<sup>2</sup> 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 traditionnelles construit sur un ensemble de 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. 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.

sage traditionnel britannique. Ce dernier, toutefois, nous servira de base de comparaison pour exposer la conception des compétences professionnelles véhiculée par le système des NVQs et plus généralement, la représentation du fonctionnement de la formation et du marché du travail qu'il presuppose. L'articulation de ces différentes dimensions, qui contribuent à définir le sens des opérations de certification des compétences professionnelles, démontre en quoi les NVQs constituent un nouveau modèle d'évaluation du travail, aspirant à devenir un étalon général de la qualification. Une fois le modèle présenté, nous analyserons les tensions occasionnées par la mise en place des NVQs, et leur usage par les entreprises.

### Les NVQs : un étalon général de qualification

L'objectif du système des NVQs (**encadré 1**) est de définir des normes de formation, en spécifiant les résultats à atteindre dans l'exécution de certaines catégories de tâches. Il instaure un nouveau modèle de développement de la formation professionnelle qui renverse les démarches antérieures. On ne conçoit pas les programmes de formation pour répondre aux besoins du marché du travail. Des instances professionnelles représentatives (non paritaires) codifient dorénavant des compétences professionnelles, décrivant ce qu'une prestation efficace signifie dans des domaines professionnels distincts. Ces compétences professionnelles constituent la base de définition des programmes de formation (Jessup, 1990).

En définissant des objectifs de formation en référence à des critères de résultat, indépendamment du programme ou du mode d'apprentissage, l'idée est d'élaborer des critères suffisamment généraux pour être valables dans tous les cursus de formation, cursus qui peuvent être ainsi découpés en modules en fonction de chaque unité de compétence. Ces critères rendent concrètement possible l'évaluation de chaque élément de compétence qui compose une NVQ. 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 corrects » ;

« Le marché du travail correspond alors à une offre et à une demande de compétences professionnelles définies en toute généralité, hors d'un Contexte professionnel spécifique »

- « 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 à la psychologie cognitive, dont le langage et les méthodes outillent la

définition des référentiels<sup>3</sup>. Elle s'oppose à une conception synthétique des compétences qui met l'accent sur la dimension tacite des savoirs qui peuvent néanmoins être partagés au sein de communautés professionnelles.

Dans le système des NVQs, les unités de compétence sont acquises au cours d'un parcours de « formation » non prédéterminé, qui peut être long et être effectué dans plusieurs entreprises. Cette conception modulaire des compétences s'oppose à celle en œuvre dans le système d'apprentissage traditionnel. Ce dernier ne permet pas en principe la validation partielle de la qualification professionnelle, ni la distinction entre différents niveaux (Marsden 1998). Des lors, 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. 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, l'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). Il favoriserait le transfert

<sup>3</sup> Sur la forme d'organisation et d'évaluation du travail à laquelle renvoie cette approche des compétences, voir Marchal (1999).

d'aptitudes qui ne sont pas forcément spécifiques à une configuration technique ou à une organisation du travail particulière. Il permet de promouvoir la mobilité inter entreprises et donc de limiter les risques d'exclusion inhérents à des domaines professionnels dont les frontières sont trop étanches. Il 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 (**encadre 1**), permet d'appréhender la conception de la compétence sous-jacente. Elle renvoie à la 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, d'aptitudes 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 qualification. Ce système unique se veut plus pertinent que le système traditionnel de classification car plus étroitement relié aux exigences requises dans l'emploi. Le marché du travail correspond alors à une offre et à une demande de compétences professionnelles définies en toute généralité, hors d'un contexte professionnel spécifique. Ces compétences 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 dont elles sont issues. Les conditions d'une plus grande fluidité du marché du travail et d'une flexibilité accrue de l'organisation du travail des entreprises sont ainsi créées.

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. Les compétences reposent alors sur des batteries de tests administrés à distance (via Internet par exemple) par un organisme agréé : langue étrangère, technique comptable, maîtrise d'un

## Encadre 2 Le système d'éducation et de formation britannique (Buechtemann et Verdier, 1998)

L'éducation primaire et secondaire est caractérisée par un haut degré de décentralisation, les autorités locales jouant un rôle important dans la mise en œuvre et la gestion des politiques éducatives, et un faible degré de standardisation de la formation des enseignants, des procédures d'examen et de certification des titres scolaires. Les standards de certification (« O » et « A » *levels*) fixent des minima. Malgré le renversement de tendance au cours de ces dernières années, beaucoup d'élèves quittent l'école à 16 ans sans obtenir le « O level ». La Grande-Bretagne est le pays où la part de jeunes de 17 ans scolarisés est la plus faible de l'OCDE. Seule une minorité de jeunes obtient le « A level » (28 % en 1990), diplôme qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. Cela est à relier avec la faible importance attachée à la formation professionnelle post-secondaire. Les employeurs renoncent à s'engager dans des politiques de formation. La défiance par rapport à la formation professionnelle dispensée à l'école\* tient à la survalorisation 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. Dans le passé, elle était dispensée dans le cadre de l'apprentissage traditionnel qui permettait d'accéder à des postes d'ouvriers qualifiés. Bien que moins développé qu'en France, l'enseignement supérieur s'est étendu au cours des années 80. Ce développement est à relier avec la tentative d'inflexion de la séparation entre les études générales et les études techniques et professionnelles qui, en instituant un nouveau diplôme, le GNVQ, équivalent aux « A levels », permet l'accès à l'université.

\* Sur ce point voir Rainbird et Tanguy (1995). Ces auteurs mettent l'accent sur le fait que ce type de formation est dénigré par les familles populaires. Le faible développement de l'éducation et de la formation professionnelle est à relier également avec les travaux de Marsden qui montrent comment les salaires relativement élevés offerts aux jeunes de 16 ans contribuent à les détourner des études.

logiciel... On teste des compétences communes à un vaste ensemble de situations professionnelles allant jusqu'à des tests d'aptitudes classiques<sup>4</sup>. La compétence est perçue comme isolée des situations dans

<sup>4</sup> Voir sur ce point les recommandations du « Livre blanc sur l'éducation et la formation » dans le cadre de la Commission européenne (1995).

laquelle elle est mobilisée. Nous pouvons parler d'approche « substantielle » de la compétence, les individus portant en eux leur compétence, pour l'opposera une approche qui cherche à contextualiser l'évaluation suivant la spécificité de l'environnement (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Le jugement est alors plus local car l'évaluation peut être renégociée d'un contexte à un autre. Il en va ainsi de la prise en compte des expériences professionnelles ou extra professionnelles qui peuvent être valorisées dans certains environnements et pas dans d'autres. Dans cette perspective, la tension entre « aptitudes » et « acquis professionnels », que nous examinerons par la suite, donne une bonne illustration de la tension plus générale entre ces deux approches de la compétence.

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 placement<sup>5</sup>. Il s'oppose trait pour trait au système de qualification lié à l'apprentissage traditionnel en œuvre dans les marchés de métier (**tableau 1**).

- Les tensions liées aux NVQs

Dans la mise en place des NVQs, cette approche analytique et modulaire des compétences va rentrer en

<sup>5</sup> 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.

Tableau 1  
Tableau synthétique de comparaison entre le système des NVQs  
et le système d'apprentissage traditionnel

Caractéristiques	Systèmes de qualification	
	NVQs	Apprentissage traditionnel
<b>Nature du dispositif</b>	Public	Professionnel
<b>Objectifs</b>	Definition nationale de normes de formation permettant une grande mobilité des travailleurs.	Definition de normes de gestion collective du travail (formation, salaire, embauche) visant la regulation d'un marche spécifique.
<b>Négociation des normes</b>	Peu négociées et suivant des domaines professionnels élargis.	Négociation collective au sein d'un métier précis.
<b>Notion de compétence</b>	Aptitudes classées suivant une hiérarchie. Vision analytique en référence à des critères explicites de performances.	Savoirs pratiques professionnels. Vision synthétique, dimension tacite des savoirs.
<b>Certification des compétences</b>	Évaluer des aptitudes sans référence à un mode d'apprentissage particulier (approche modulaire).	Valider une expérience acquise au cours d'un parcours d'apprentissage balisé.
<b>Nature de la formation</b>	Favoriser la transférabilité professionnelle par la stimulation d'aptitudes dans différents contextes.	Transmission du savoir.
<b>Marché du travail</b>	Offre et Demande de compétences professionnelles définies en toute généralité, décomposables et recomposables.	Marchés de métier aux frontières étanches.

tension avec d'autres conceptions des compétences professionnelles et, en particulier, avec l'approche qui vise à certifier des savoirs pratiques issus de l'expérience. Pour bien comprendre ces tensions, il est intéressant de revenir à la genèse du système des NVQs et à son évolution. Ce système repose sur une méthode d'évaluation des compétences provenant des États-Unis et basée sur la spécification d'un ensemble d'objectifs à atteindre. Selon cette méthode, 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 mis en évidence les limites d'une telle hypothèse. Elle souligne 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 liés à une série d'indicateurs de performance. La recherche d'explicitation et de clarté a engendré une méthodologie d'une complexité croissante. Il a d'abord fallu créer la notion de « spécification du champ » pour définir les limites dans lesquelles la performance doit être exécutée pour que la compétence soit validée. Des prescriptions pour l'évaluation ont été ajoutées afin que les conditions de l'évaluation soient plus transparentes. Par ailleurs, des problèmes d'interprétation ont conduit à stipuler les connais-

---

*« L'objectif de transférabilité, [...] en donnant un grand poids à la reconnaissance d'aptitudes très générales, [...] risquerait d'écarter davantage de la formation ceux qui sont considérés comme ayant les plus faibles potentiels »*

---

sances et la compréhension de base. 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 la bonne exécution des tâches elles-mêmes.

À l'évidence, les difficultés inhérentes aux opérations d'évaluation des compétences vont accroître la référence à des aptitudes générales, alors que ce système voulait aussi donner un grand poids à la certification des acquis professionnels, au sens de savoirs pratiques issus de l'expérience. Dans le cadre de la « logique compétence », l'idée était de permettre aux salariés n'ayant pas de diplôme d'accéder à une « qualification » et aux entreprises, d'identifier des sources de savoirs dans l'optique d'une gestion plus étroite de la ressource humaine et donc d'un contrôle plus serré des situations de travail.

L'introduction ensuite de « compétences clés » (encadré 1) renvoyant à des aptitudes générales (aptitude à communiquer, à gérer les aléas, à s'adapter, calcul numérique...) constitue un prolongement évident d'une démarche qui vise principalement la transférabilité des compétences. Elle peut, à ce titre, rentrer en tension avec l'objectif purement opérationnel des entreprises. Cela se vérifie lorsqu'il s'agit de donner la possibilité aux salariés, par l'acquisition de « connaissances de base », de prolonger leur parcours de formation. Un exemple est donné par Sleedman et Hawkins (1994). Ainsi, dans l'industrie du bâtiment, de nombreux employeurs ont refusé d'encourager l'acquisition de connaissances en mathématiques dans la définition des modules de formation associées à l'obtention du NVQ. Les employeurs peuvent ne pas vouloir investir dans la formation du fait d'une gestion de la main-d'œuvre à court terme ou de leur crainte de débauchages. Ils peuvent aussi considérer que, dans leur domaine d'activité, la stabilité de la définition des emplois permet d'associer assez facilement un savoir professionnel dont on considère qu'il s'acquiert sur le tas.

Ces exemples illustrent toute la difficulté de définir des compétences, en l'absence d'un collectif professionnel partageant des connaissances et des règles d'interprétation communes, à financer des systèmes de métier traditionnels. Ils témoignent aussi de la volonté de s'assurer que la compétence peut être déployée dans des contextes très différents ou dans des situations professionnelles voisines et que les candidate

peuvent poursuivre une formation. Seule l'existence d'une expertise commune permet d'arrêter la spirale sans fin des spécifications, ceci d'autant plus qu'il s'agit d'un savoir intuitif (Dreyfus et Dreyfus, 1986). L'objectif de transférabilité, en élargissant les aires de mobilité, risque d'accroître le coût des opérations de définition et de certification des compétences ou de privilégier une approche substantielle de la compétence, en donnant un grand poids à la reconnaissance d'aptitudes très générales. Dans ce cas, cela risquerait d'écartier davantage de la formation ceux qui sont considérés comme ayant les plus faibles potentiels.

Les observations faites auprès des entreprises dans le cadre du programme « d'apprentissage moderne », débouchant sur des NVQs de niveau 3, donnent une bonne illustration des tensions évoquées. Nous nous appuyons ici principalement sur l'étude de Gospel (1998) qui s'est intéressé à trois secteurs : construction mécanique, bâtiment et informatique. Il démontre en particulier que la réussite du programme dépend de l'intégration de l'apprentissage dans les stratégies générales des ressources humaines des employeurs. Cela se vérifie auprès 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 s'articule à leur grille de qualification professionnelle. Gospel souligne néanmoins deux limites. D'une part, le risque d'effet d'aubaine du fait des subventions accordées dans le cadre des « crédits de formation » (encadre 2). D'autre part, les entreprises formatrices peuvent être tentées d'accorder la certification à des candidats n'ayant pas le niveau, puisque la subvention de l'État dépend du nombre d'apprentis formes. La qualité des NVQs peut varier au sein d'un même secteur d'activité, en particulier en ce qui concerne les « compétences clés », ce qui peut réduire leur reconnaissance par d'autres entreprises. On retrouve la tension entre l'intérêt spécifique de l'entreprise et l'intérêt général.

La réussite du programme dépend de la tradition de chaque secteur d'activité en matière d'apprentissage, sauf dans le cas de l'informatique, et de l'existence de ressources de coordination entre les entreprises et les instituts de formation. Ces deux conditions ont été réunies dans la construction mécanique<sup>6</sup> mais pas complètement dans le bâtiment. Le déficit de coordination dans ce dernier secteur est d'autant

plus important que les entreprises ont tendance à s'appuyer sur le marché externe pour embaucher et licencier ou à faire appel à des sous-traitants. Le nombre d'entreprises possédant des ressources internes pour organiser et évaluer la formation reste insuffisant. Ainsi, dans certaines configurations, ce programme se présente comme une relance de l'apprentissage traditionnel, permettant de trouver un bon compromis entre la reconnaissance des acquis professionnels et l'exigence de transférabilité des compétences. Bien que ne disposant pas d'information précise sur ce sujet, on peut penser qu'il y a un équilibre entre différentes formes d'évaluation des compétences, la référence aux aptitudes des candidats aux NVQs se faisant de façon contextualisée, à partir de ressources d'expertise partagées par les acteurs. Dans cette configuration, l'objectif d'insertion professionnelle des NVQs est atteint, sans risque d'une trop grande exclusion des candidats ayant de faibles résultats scolaires.

Ces différentes caractéristiques expliquent le développement des NVQs de niveau 3, à partir de la mise en place de ce programme en 1995. Leur part, par rapport au nombre total de certificats délivrés, passe de 9,3 % en 1994 à 17,8 % en 1999 (encadre 3).

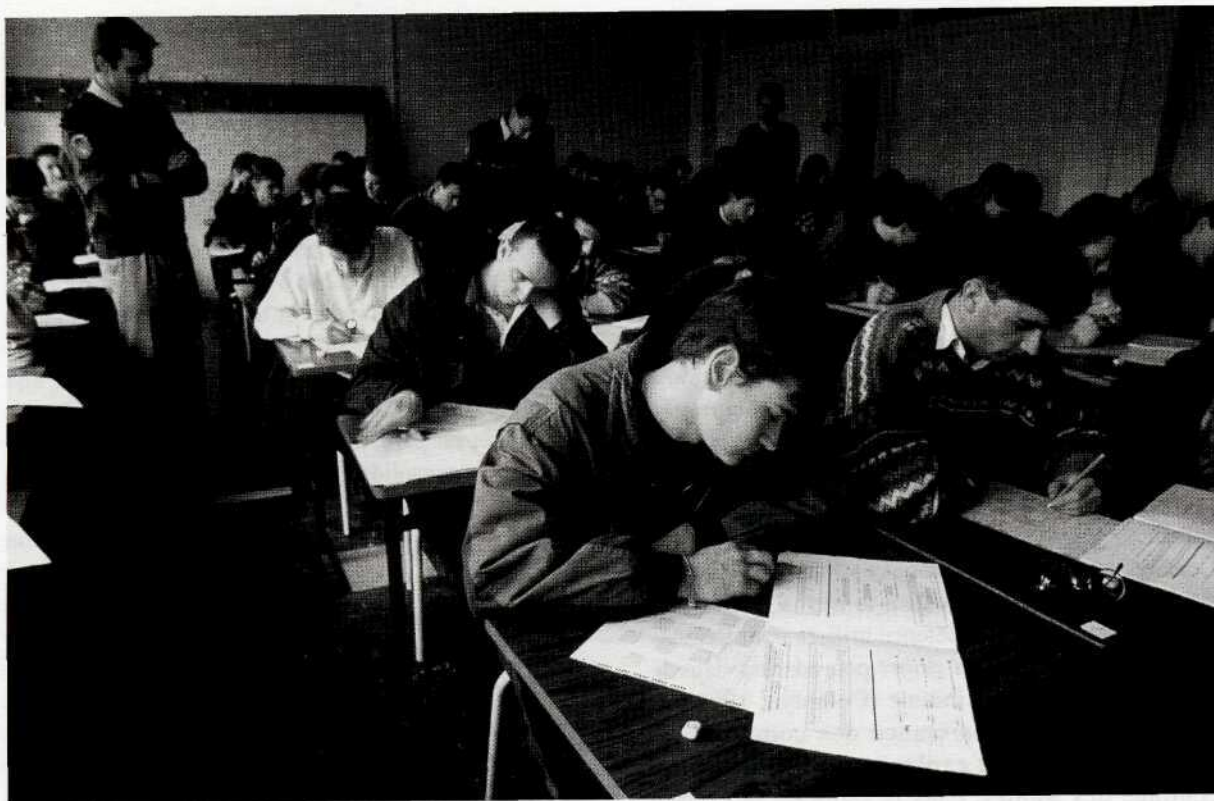
## RESTRUCTURATION DU SYSTÈME DE FORMATION ET RISQUES D'EXCLUSION

Le dispositif des NVQs s'inscrit donc dans la réforme du système britannique de formation, à partir de la transformation des rapports entre ce système et le marché du travail<sup>7</sup>. Pour bien comprendre la portée de ce dispositif et ses conséquences en matière de valorisation de certaines compétences, il faut prendre en compte d'autres éléments de la réforme ; en particulier, l'extension du système des NVQs à la formation initiale à partir de 1992 et l'utilisation de ce système dans la constitution d'un quasi marché de la formation.

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> Pour une analyse plus générale du système britannique de formation professionnelle, voir F. Lefresne (1998).





© Photo J.-M. Huron/Editing, La Documentation française

Centre de selection par tests d'aptitude

### Extension des NVQs a la formation initiale et individualisation des competences

Cette extension s'inscrit dans 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 incités à privilégier la voie du réaménagement du système d'enseignement et de formation, et à mettre en place de nouveaux programmes de formation, en liaison directe avec l'obtention de NVQs (**encadre 3**). Ces nouvelles orientations tendent à transformer le chômage des jeunes en un problème d'enseignement et de formation, c'est-à-dire d'investissement en capital humain. Tous les sortants du système scolaire possèdent un « Livret national des réalisations » qui précise leurs résultats (évaluations scolaires,

qualifications, compétences de base, ...) et retrace 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, ainsi que dans les organismes d'orientation et de placement, comme un instrument pour planifier les choix éducatifs et la carrière (Colardyn, 1996). Il constitue un outil d'évaluation propice à l'individualisation des parcours de formation, qui ne sont pas forcément rattachés à des contextes professionnels.

L'introduction des GNVQs (« *General national vocational qualifications* ») (**encadre 1**) participe également à l'individualisation des parcours de formation. Cette procédure fournit une norme de certification des compétences professionnelles acquises en formation initiale. Il s'agit non seulement d'encourager la formation professionnelle dans le cadre d'un cursus secondaire traditionnellement réservé aux études générales, mais aussi de regrouper et de réorganiser les titres existants, pour sanctionner la formation professionnelle. L'idée étant d'introduire une équivalence horizontale entre les GNVQs, les NVQs et les

diplomes de l'enseignement general, afin d'assurer le principe de la parité d'estime des differentes voies de « qualification ».

L'objectif de ce type d'attestation generale de qualification professionnelle est de réduire la multitude des formes de certifications professionnelles caractérisant l'enseignement secondaire britannique<sup>8</sup>. Cette diversité pouvant être interprétée, par les employeurs, comme un manque de clarté des signaux émis par les sortants du système scolaire (Buechtemann et Verdier, 1998). La recherche d'équivalence horizontale entre différentes formes de certification a également pour objectif de mettre en concurrence tous les acteurs de la formation. Cette perspective est à relier à la privatisation de la formation professionnelle que nous traiterons dans la partie suivante.

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 (Colardyn, 1996). À 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. 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. Les NVQs ont été d'ailleurs conçues pour être enseignées et évaluées sur le lieu de travail. Dans cette configuration, la compétence est le résultat d'un apprentissage long qui commence à l'école et se poursuit lors de l'insertion et du cheminement professionnels.

Cette approche de la compétence basée sur la certification des acquis professionnels soulève des difficultés particulières dans son application à la formation initiale des jeunes. D'une part, elle pose des problèmes pédagogiques comme celui de la définition « d'une connaissance de base ». D'autre part, cette transposition remet en question les mécanismes de socialisation des jeunes, de constitution progressive de leur identité professionnelle.

<sup>8</sup> Ce système tend à constituer un équivalent aux diplômes professionnels intermédiaires (BEP, Bac professionnel) du système éducatif français (Ryan, 1995).

Mais cette transposition était prévisible dans la mesure où le système des NVQs contenait en germe, dans les opérations de normalisation et de certification, la référence à des aptitudes générales transcendant des contextes professionnels précis. L'aptitude est considérée comme une matrice génératrice de performances particulières. De même, le rôle accru des « compétences clefs » dans l'obtention des NVQs et des GNVQs (encadré 1), tend à durcir la distinction entre connaissances générales et techniques. Des auteurs comme Hawkins et Steedman (1994) suggèrent que cette insistance sur les aptitudes générales est une façon d'améliorer la formation générale de base des jeunes, et en particulier des plus défavorisés qui ont besoin de consolider leurs acquis et leurs apprentissages fondamentaux nécessaires pour le développe-

---

*« L'obtention d'un NVQ, à la suite de la période de formation, constitue le gage d'une bonne allocation des ressources publiques consacrées à la formation »*

---

ment de leur formation continue. Sans rentrer dans la controverse sur les questions d'apprentissage, il faut insister sur le risque de reproduction des procédures de sélection en œuvre dans le système scolaire, et donc d'exclusion des jeunes que l'on voulait justement réhabiliter.

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. Le risque étant que ce système soit mal adapté à la formation initiale des jeunes et qu'il limite les processus de la socialisation professionnelle, au profit de parcours individualisés de formation. Suivant cette perspective de socialisation professionnelle des jeunes, le programme de l'apprentissage moderne, débouchant sur des NVQs de niveau 3, semble mieux adapté car il s'appuie sur les mécanismes d'identification professionnelle propres aux systèmes d'apprentissage traditionnels. Cependant, cette recherche d'équivalence est liée à la mise en concurrence des acteurs de la formation.

### Encadré 3

#### Les « credits formation »

Au debut des annees 90, de nouveaux programmes de formation des jeunes ont ete mis en place (« Youth training ») en relation directe avec l'obtention de NVQs et, en particulier le systeme des « Youth Credits ». Ce systeme, instauré en 1995 a l'intention des jeunes qui ne font pas d'études, ni n'exercent d'emploi, accorde aux jeunes un credit apres definition d'un plan d'action individuel. Ce credit est destine a une formation aupres d'une entreprise ou d'un établissement agree 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 NVQs, 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). Les coûts de formation sont partagés entre l'entreprise, l'apprenti et l'État, ce qui permet de réduire le problème d'externalités inhérent à la certification des compétences professionnelles. D'une façon générale, l'ensemble de ces programmes de formation peut expliquer l'accroissement du nombre de certificats délivrés depuis 1992.

#### Nombre de certificats NVQs délivrés depuis 1989

Année	Juin 89	Sept. 92	Sept. 94	Sept. 96	Sept.98	Sept. 99
Effectif cumulé	2 474	288 440	713 481	1 333 435	2 223 186	2 651 478
Repartition 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		154 206 53,5	415 501 58,2	793 331 59,5	1 323 413 59,5	1 576 426 59,5
Niveau 3		25 041 8,7	66 391 9,3	178 867 13,4	369 499 16,6	470 570 17,8
Niveau 4		15 149 5,3	33 772 4,7	48 790 3,7	68 365 3,1	81 833 3,1
Niveau 5		118 0,0	1 321 0,2	3 281 0,2	5 536 0,2	6 394 0,2

Source : NCVQ.

#### Les NVQs, système d'incitations de la formation professionnelle

La réorientation du système des NVQs vient à la suite de la transformation du système d'éducation et de formation professionnelle<sup>9</sup> liée à la création, en 1989, des TECs (« Training Enterprise Councils »). Ces derniers se substituent aux anciens Comités industriels de formation, à caractère statutaire et tripartite, qui avaient progressivement disparu au cours des années 80. Les TECs d'Angleterre et du Pays de

<sup>9</sup> 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.

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, par leur fonction de coordination des actions de formation, des chambres consulaires allemandes (West, Pennell, Edge 1998).

L'intérêt, pour notre analyse, est qu'ils ont pour principale fonction de gérer les programmes publics de formation, axes sur l'entreprise, pour les jeunes et pour les chômeurs (respectivement « Youth 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'un entre l'État 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'État destinés aux programmes de formation. 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, figure le mode de financement des *TECs*, et, en particulier, celui en fonction du « rendement », dans le cadre d'une concurrence entre tous les acteurs de la formation.

La principale difficulté de mise en place d'une telle structure d'allocation des ressources publiques tient au caractère incomplet des contrats, au sens où certaines modalités contractuelles ne sont pas explicitement définies. Ce qui est particulièrement le cas 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<sup>10</sup> élevés entre l'État et les *TECs*, et ainsi qu'entre ces derniers et les organismes de formation. 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

« *Les revirements dans les critères d'évaluation des *TECs* illustrent la difficulté de mise en place d'un système de financement suivant l'obtention d'un NVQ, qui peut conduire à une sélection, au détriment des publics les plus défavorisés* »

régies administratives) tout en sauvegardant l'intérêt commun. C'est le pari fait par le gouvernement britannique lors de la réforme des *NVQs* de 1992. L'obtention d'un *NVQ*, à la suite de la période de formation, constitue le gage d'une bonne allocation des ressources publiques consacrées à la formation. Or, l'attribution de financement public en fonction d'objectifs quantifiables de performance va rentrer en tension avec l'obligation de veiller à l'égalité des chances pour accéder à la formation (West, Pennell, Edge, 1998).

Pour les jeunes, les ressources allouées au *TEC* sont fonction du nombre de jeunes entrant en formation, de la participation de ceux-ci aux actions de formation et des résultats obtenus. Ce financement lie au rendement à récemment diminué, au profit des deux autres, en particulier pour les jeunes entrants et qui présentent des handicaps, dans le but de réduire les risques d'écrémage.

Pour 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, mais une partie des ressources est allouée suivant la progression des chômeurs dans la formation pré-professionnelle. Il est en effet difficile, pour ces personnes, de parvenir rapidement à un résultat. Cette évaluation suivant la progression a été instituée, après coup, pour réduire les risques d'exclusion.

Cela est d'autant plus vrai pour les acteurs privés, 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 offrir des formations de bonne qualité<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Ces coûts de transaction comprennent les coûts de définition et d'évaluation de la prestation, ainsi que les coûts de respect des engagements mutuels des parties.

<sup>11</sup> Ce type d'arbitrage entre risque d'exclusion et incitation à la performance est au cœur de la décision de déléguer 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.

D'une façon générale, les mécanismes concurrentiels sont difficiles à mettre en place sur des « marches » caractérisés par la rareté des agents et les limitations des choix par des facteurs externes (coûts de transport...). Bien qu'ils soient, sous certaines conditions, propices à l'innovation, ils engendrent de nombreux dysfonctionnements et sont facteurs d'inégalités. 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.

\* \*  
\*

Le système des *NVQs* a connu différentes inflexions. Il a été initialement conçu 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. Cependant, la mise en concurrence de toutes les filières de formation peut accroître les risques d'exclusion des publics les plus défavorisés. Ces risques d'exclusion ne sont pas seulement liés aux risques d'écroulement, dus à l'existence d'un système de financement en fonction des résultats ou à la reproduction des méthodes de sélection en œuvre dans le système scolaire. Il faut remonter à la logique même du dispositif et à la conception sous-jacente des compétences. En privilégiant l'évaluation de potentiels, une telle logique tend à décontextualiser l'évaluation des compétences et à valoriser les aptitudes les plus générales, les individus portant ainsi en eux leurs compétences. 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 ».

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 aux 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 (*NVQs* de niveau 3), 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, ou de leur fournir un lieu d'ancrage de leur identité professionnelle. Le pari initial de définition de normes de formation, indépendamment du programme ou du mode d'apprentissage, contribue à instaurer un mode d'évaluation détaché du contexte professionnel, au profit d'une approche purement substantielle des compétences. Une telle approche contient un risque de dévalorisation, sinon d'exclusion, des personnes ne présentant pas des aptitudes générales considérées comme suffisantes. Ce risque peut largement contrebalancer les résultats positifs obtenus pour les personnes qui réussissent à se détacher de leur collectif professionnel initial, dans le but de se reconvertir dans un autre domaine professionnel dont les frontières sont, suivant la logique de transférabilité des compétences, plus perméables. De ce point de vue, le système des *NVQs* s'inscrit bien dans la cohérence globale du modèle britannique de 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. Ce phénomène est présent depuis le début du siècle et jusqu'à nos jours, avec le reflux vers l'inactivité des travailleurs handicapés (Bessy et alii, 1999).

Les débats actuels dans plusieurs pays, et notamment en France, autour de la réforme de la formation professionnelle, basée sur l'instauration de nouvelles formes de certification des compétences, ne devraient pas ignorer les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales. •

## Bibliographie

- Bessy C. (1999), « Les institutions de formation et de certification des compétences en France et en Grande-Bretagne », in Bessy C., Eymard-Duvernay F., de Larquier G. et Marchal E., *Les institutions du recrutement, approche comparative France-Grande-Bretagne*, Rapport final pour le CGP, Document de travail CEE, 99/52, octobre.
- Bessy C., Eymard-Duvernay F. (1997), *Les intermédiaires du marché du travail*, Cahiers du CEE, n°36. Paris, PUF.
- Buechtemann C., Verdier E. (1998), « Education and Training Regimes Macro-Institutional Evidence », *Revue d'Économie Politique*, 108/3, mai-juin.
- Chatzis K., de Coninck F., Zarifian P. (1995), « L'accord ACap 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.
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1986), « Expert Systems versus Intuitive Expertise » in Dreyfus et S.E., Dreyfus H.-L., *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.
- 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 Qualification : Implications for Further Education », in Bees M. and Swords M. (eds.), *National Vocational Qualifications and Further Education*, Londres, Kogan.
- Lefresne F. (1998), « Les paradoxes de la politique de l'emploi au Royaume-Uni », in Barbier J.-C et Gautier J., *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*, Paris, PUF, Cahiers du CEE, n° 37.
- 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 Bessy C., Eymard-Duvernay F., De Larquier G. et Marchal E. (sous la direction de), *Les institutions du recrutement, approche comparative France-Grande-Bretagne*, 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 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, *Éducation 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, *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Italie*, Paris, Armand Colin.
- Ryan P. (1995), « Éducation et formation professionnelle au Royaume-Uni, Changements institutionnels », *Formation 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 competences au travail : Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'université de Bruxelles.

Virville M. de (sous la présidence de) (1996), *Donner un nouvel elan a 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 marche dans le système de formation en Angleterre et au Pays de Galles** », *Formation Professionnelle, Revue Européenne*, n°13.

Wolf A. (1994), « **La mesure des competences : l'expérience du Royaume-Uni** », *Formation Professionnelle, Revue Européenne*, n°1.

## Resume

### **La certification des competences en Grande-Bretagne Les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes generales**

par Christian Bessy

La mise en place en Grande-Bretagne des *National Vocational Qualifications (NVQs)* introduit un système national de certification des competences professionnelles, alternatif aux diplômes. Cette reforme transforme le marche du travail et le systeme de formation. En valorisant finalement des aptitudes très generales, elle risque de renforcer l'exclusion des moins qualifiés. La premiere partie présente le systeme des *NVQs*. Il repose sur une certaine vision du marche du travail et des competences. Des problèmes surgissent autour de la definition de normes communes d'évaluation des competences. La seconde partie replace ce dispositif dans la reforme globale du systeme britannique d'éducation et de formation. Des risques d'exclusion de la formation et du marche du travail apparaissent alors pour certaines categories d'actifs. L'extension des *NVQs* a la formation initiale et la creation d'un quasi-marché de la formation en sont, pour partie, la cause.