

FORMATION PROFESSIONNELLE

R E V U E E U R O P E E N N E



**Les compétences:
le mot et les faits**





Editorial

Une nouvelle revue : la **Revue européenne de la formation professionnelle**.

Une ambition : être un lieu de débats, une source d'innovations pour accompagner, transformer la formation professionnelle en Europe.

Une nouvelle revue, pourquoi ?

La formation professionnelle joue un rôle primordial dans la mutation des systèmes économiques et sociaux internationaux et dans la construction européenne. Les choix en matière de formation professionnelle contribueront à façonner l'avenir social et économique de chaque pays et à construire l'Europe.

La formation professionnelle est présente : dans la recherche de compétitivité, dans l'émergence de nouvelles organisations du travail ou de nouveaux modes de gestion de la main-d'oeuvre, dans la lutte contre l'exclusion, dans la cohésion sociale. Elle doit concilier les exigences de l'économie et de la démocratie, du marché et de la vie sociale.

Dans cette perspective, la formation professionnelle a ici un sens large qui inclut toutes les formes, institutionnelles ou non, et tous les niveaux de la formation des compétences.

Pour éclairer les choix des acteurs, notamment ceux des politiques de formation professionnelle, la revue fait un double pari:

□ il est nécessaire et possible de rapprocher la réflexion des acteurs et la réflexion des chercheurs.

□ les questions relatives à la formation professionnelle doivent être situées dans un contexte qui la dépasse mais qu'elle contribue à façonner : les transformations sociales, les évolutions économiques, les modifications des marchés du travail, des entreprises, des structures et contenus d'emploi.

Débats et réflexions ne doivent pas avoir ici de frontière. Il existe certes une spécificité et une cohérence propre à chaque système de formation professionnelle. Mais leur comparaison rigoureuse, la circulation des idées est un puissant stimulant pour la réflexion et pour l'action de tous.

Pour qui et avec qui ?

La revue s'adresse à tout ceux qui contribuent à l'évolution de la formation professionnelle, aux décideurs, aux partenaires sociaux, aux formateurs, aux chercheurs, aux acteurs privés comme aux acteurs publics. Elle n'est pas une revue de spécialistes s'adressant à d'autres spécialistes.

L'entrée en fonction d'un Comité de Rédaction, décidée par le Conseil d'administration du CEDEFOP, marque un tournant dans la vie de la Revue.

Cette décision, qui renforce la place de la Revue dans la mission d'information du CEDEFOP, répond à un double objectif d'amélioration constante de la qualité et d'ouverture aux enjeux et débats actuels concernant la formation professionnelle en Europe .

Assurer la pertinence de l'information par rapport aux questions dont la Communauté se saisit, leur lisibilité pour un large public et un équilibre entre approches, telles sont les missions premières de ce Comité. Son activité garde une autonomie scientifique tout en respectant le cadre des orientations voulues par le Conseil d'administration.

Nous espérons que l'étape ainsi franchie nous permettra de mieux affronter le défi de l'information sur la formation professionnelle, à un moment de profondes transformations économiques et sociales, pour tous les pays de l'Union européenne.

Ernst Piehl

Elle est ouverte aux débats et à la réflexion rigoureuse pour que les lecteurs disposent d'une vue globale de l'évolution de la formation professionnelle dans chaque pays de la Communauté, comprennent mieux la cohérence de chaque système de formation professionnelle, mesurent les défis de la formation professionnelle en Europe.



Le comité de rédaction rassemble des acteurs et des chercheurs de tous les pays de la Communauté. Il examine et choisit des articles d'origines diverses et les contributions spontanées sont les bienvenues. La revue souhaite établir progressivement des contacts et relations avec les revues nationales dans le domaine de la formation professionnelle.

Comment ?

La revue européenne de la formation professionnelle publiera dans trois numéros chaque année des articles rendant compte de travaux de recherches et d'études, d'innovations ou de réflexions d'acteurs.

Certains articles permettront au lecteur de découvrir les études les plus marquantes réalisées dans chaque pays de la Communauté européenne, et surtout des études comparatives réalisées à l'initiative du CEDEFOP, de la Commission des Communautés européennes, d'organisations internationales ou d'équipes de recherches européennes ou étrangères. D'autres articles reflèteront les réactions et les réflexions des acteurs : organisations professionnelles, syndicales, responsables d'entreprises, responsables d'organismes

de formation. D'autres articles encore rendront compte d'expériences concrètes. La rubrique bibliographique s'attachera à rendre compte exhaustivement des études comparatives quelle qu'en soit l'origine et recensera les études marquantes de chaque pays.

Cependant, réaliser l'ambition de la revue n'est pas une tâche aisée. Les langues ne sont pas la difficulté essentielle. Des articles clairs sont une gageure alors que les contextes sociaux, économiques, culturels de chaque lecteur, de chaque auteur sont très différents. Le comité de rédaction sera attentif à ce que chaque article aide à comprendre les spécificités sociales, culturelles, économiques de chaque système de formation professionnelle.

Nous avons aussi l'ambition de progresser. Un nouveau sommaire, une nouvelle présentation, une nouvelle rubrique bibliographique dans ce numéro ne sont qu'une première étape.

Au lecteur de suivre, aider et critiquer notre démarche.

Le comité de rédaction



Les compétences: le mot et les faits

En Allemagne

Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne

Gerhard P. Bunk

“Le processus d'apprentissage professionnel devra ... viser à déclencher chez l'apprenant, par de nombreuses séquences d'apprentissage, une action propre correspondant à une auto-organisation.”

8

Le débat au Royaume-Uni

Mutation industrielle, compétences et marchés du travail

David Marsden

“Le succès des systèmes de qualification basés sur les compétences dépendra ... de la mise en place d'un système de réglementations adéquates.”

15

“Compétence” et contexte: un aperçu de la situation britannique

David Parkes

“Un ... important facteur pour les Britanniques est non pas la conceptualisation d'une démarche basée sur la ‘compétence’, mais sa réalisation dans des contextes économiques, structurels et idéologiques spécifiques.”

24

La mesure des “compétences”: l'expérience du Royaume-Uni

Alison Wolf

“Si les ‘compétences’ doivent revêtir une importance majeure dans la politique au niveau national ou européen, il faut alors pouvoir s'assurer que la signification que deux personnes attribuent à une compétence est la même. Cela signifie que les questions de définition et de mesure sont fondamentales.”

31

Evaluation, certification et reconnaissance des compétences et aptitudes professionnelles

Hilary Steedman

“Un organisme unique, généralement placé sous la tutelle des pouvoirs publics, constitue une méthode efficace pour assurer un système simple, stable et fiable de certification. Mais...”

39

Qualification ou compétence ?

La compétence mobilise-t-elle l'ouvrier?

Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants

Le glissement vers la notion de compétence “appauvrit considérablement la démarche qui plaçait la qualification au centre d'un ensemble de déterminations sociales”

47

De la qualification à la compétence: de quoi parlons-nous?

5

Peter Grootings

“On parle beaucoup depuis quelque temps en Europe de ‘compétence’. Mais ce mot ne signifie peut-être pas la même chose pour tout le monde. On risque donc de se retrouver dans la même confusion que celle qui a longtemps entouré la notion de “qualification” dans différents pays.”



Dans les entreprises

Mutations organisationnelles et politiques de formation : quelles logiques de la compétence ?

57

Ph. Méhaut

*... une évolution dans les logiques de construction et
de sollicitation de la qualification.*

Les tendances suivies par les entreprises suédoises pour le recrutement de leurs travailleurs

65

Eugenia Kazamaki Ottersten

*Les entreprises s'intéressent aux notes globales dans les matières qui ont trait à la
communication plutôt qu'aux connaissances spécialisées.*

Un avis des partenaires sociaux

Qualification versus compétence : Débat sémantique, évolution des concepts ou enjeu politique ?

71*Interview avec Andrew Moore (UNICE) et Anne-Françoise Theunissen (CES)*

A lire

Choix de lectures

76

Notes de lecture

90

Reçu à la rédaction

91



De la qualification à la compétence: de quoi parlons-nous?

On parle beaucoup depuis quelque temps en Europe de "compétence". Mais ce mot ne signifie peut-être pas la même chose pour tout le monde. On risque donc de se retrouver dans la même confusion que celle qui a longtemps entouré la notion de "qualification" dans différents pays. Au cours d'une série de petits ateliers organisés par le CEDEFOP en 1992 avec des experts de différents pays, il s'est avéré impossible de s'entendre sur une définition commune de la notion de compétence.

Notre expérience du développement d'instruments européens de mobilité et de transparence sur la base du concept de qualification nous a appris que la définition de ce terme s'inscrit dans le contexte spécifique de chaque système national d'enseignement et de formation professionnelle. Nous avons également appris que cette définition dépend des relations qui existent entre systèmes de formation professionnelle et marché de l'emploi, des systèmes des relations industrielles et des formes d'organisation du travail. En fait, en fonction de la façon dont ces relations se sont développées dans chaque pays, nous avons observé que les qualifications font référence aussi bien aux diplômes scolaires qu'aux caractéristiques des différentes catégories du marché de l'emploi (telles que les professions), aux classifications dans les systèmes de rémunération, aux postes de travail au sein de l'entreprise ou encore à des combinaisons de ces divers éléments. Du fait que la définition des qualifications est très "sociétale", il s'est avéré difficile, voire impossible, de développer des instruments européens sur la base de ce concept.

Le concept de "compétence" offre-t-il de meilleures possibilités d'y parvenir? En adoptant ses initiatives récentes sur le "portefeuille de compétences", la Commission semble le penser. A première vue,

l'idée est attrayante, car elle permet de contourner toutes les implications complexes qui étaient liées aux qualifications. Cependant, reste le problème de s'entendre sur a) ce que signifie exactement la notion de compétences et b) comment ces compétences peuvent être présentées de manière claire et simple dans un portefeuille. Par ailleurs, reste la question de la pertinence de tels instruments, mais c'est un autre problème. Nous estimerons ici simplement qu'il existe un besoin de quelque chose qui faciliterait la mobilité en Europe dans les domaines de l'éducation et de l'emploi. Nous avons par le passé souligné les problèmes qui se posaient pour trouver une définition généralement acceptable des compétences. Une conférence récente de l'OCDE sur ce thème a débouché sur la même conclusion. Tant que ce problème n'aura pas été résolu, il ne sera pas judicieux de s'attacher à résoudre les aspects plus techniques soulevés par la deuxième question. Or, c'est précisément sur ces aspects techniques que la discussion tend à se concentrer.

Parce qu'il semble qu'il existe de nombreuses définitions de la compétence, le CEDEFOP a essayé au cours d'une deuxième série de séminaires en 1993 de découvrir **pourquoi, comment et à partir de quels contextes** dans les différents pays le concept de compétence est entré dans la discussion politique sur l'enseignement et la formation professionnelle. Au vu des expériences faites à propos de la notion de qualification, il semble qu'une bonne compréhension du contexte sociétal dans lequel se déroule le débat sur la compétence représente une condition sine qua non pour toute tentative de développer des instruments européens alternatifs.

Un premier résultat - surprenant - de ces discussions était que dans certains pays



Peter Grootings

Responsable de projet,
CEDEFOP Berlin

Le concept de compétence offre-t-il de meilleures possibilités (que celles fournies par la notion de qualification) de développer des instruments européens de mobilité et de transparence?

"...le CEDEFOP a essayé ... de découvrir pourquoi, comment et à partir de quels contextes dans les différents pays le concept de compétence est entré dans la discussion politique sur l'enseignement et la formation professionnelle."



Le débat dans les pays de l'UE

on discute beaucoup des compétences, alors que dans d'autres cette notion ne joue qu'un rôle négligeable. Une seconde conclusion était que là où l'on discute de compétence, l'objectif est de résoudre les problèmes très spécifiques du système éducatif national. Une troisième conclusion était que le débat sur les compétences non seulement est très spécifique à chaque pays, mais aussi qu'il "emprunte" des éléments provenant des discussions menées dans d'autres pays.

Tous les pays de l'UE discutent depuis longtemps de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle, qu'ils veulent rendre plus efficaces pour le marché du travail et le système de l'emploi. C'est dans ce contexte général que certains pays ont commencé à parler de compétence. La diversité des définitions de ce terme s'explique aisément, puisqu'il est utilisé directement dans le contexte des principaux problèmes des systèmes nationaux d'enseignement et de formation professionnelle. Sa définition dépend également de savoir **qui** formule ces problèmes. Les aspects internationaux ne sont normalement pris en compte qu'en termes généraux ("la concurrence internationale nous oblige à améliorer notre système de formation professionnelle"), ou dans une perspective comparative ("nous devons nous mettre au niveau européen"), ou encore en termes de modèles ou d'outils dont on peut s'inspirer. Il apparaît cependant que l'"européanisation" de l'éducation et de la formation n'est pas un souci important pour les décideurs politiques nationaux.

□ Au Royaume-Uni, par exemple, le débat sur les compétences a été lancé à partir du problème de l'évaluation, certains estimant que le problème réel, c'est l'organisation et le soutien de l'enseignement professionnel. L'approche de la compétence est ici très centrée sur les résultats que l'on veut obtenir et basée sur l'évaluation en fonction de normes détaillées (voir les articles de Parkes et Wolf).

□ En Allemagne, on discute depuis plus de quinze ans de la compétence professionnelle dans le contexte de la déspecialisation de la formation professionnelle. Dans ce pays, les compétences sont intimement liées aux définitions globales des

professions, et le débat se concentre sur l'amélioration du processus d'apprentissage (voir l'article de Bunk). La situation est similaire au Danemark.

□ En France, le débat sur les compétences est né de la critique de la pédagogie scolaire traditionnelle orientée sur la connaissance, et il a été alimenté par l'évolution de la formation continue des adultes dans les entreprises. Dans ce pays, il est évident que l'approche de la compétence entre en conflit avec les structures et institutions existantes.

□ Aux Pays-Bas, le débat se situe actuellement dans le contexte de a) l'intégration ultérieure des filières et institutions éducatives, b) la décentralisation des responsabilités de l'enseignement (et de son financement), c) la dualisation de toutes les formes d'enseignement professionnel, y compris celles qui sont basées sur le système scolaire traditionnel, et d) la plus grande flexibilité interne qui vise à offrir davantage de passerelles au sein du système. Les compétences sont considérées comme l'équivalent des qualifications, et elles se réfèrent donc pour l'essentiel aux diplômes et certificats.

□ Dans des pays tels que l'Espagne et le Portugal, la compétence est discutée dans le contexte du développement d'un système formel d'enseignement et de formation professionnelle. Ces pays empruntent des idées au Royaume-Uni, pour élaborer des normes en matière de formation initiale, et en France, pour développer l'éducation et la formation des adultes dans l'entreprise.

Dans ces débats nationaux, deux thèmes différents apparaissent: le premier concerne l'introduction d'une **approche basée sur la compétence** dans l'enseignement et la formation professionnels, le second concerne l'adaptation de l'enseignement et de la formation professionnels existants à l'émergence de **nouvelles compétences** résultant de nouvelles formes d'organisation du travail et de nouvelles stratégies de recrutement des entreprises. (Sur ces nouvelles compétences, voir les articles d'Allaluf et Stroobants, Méhaud et Ottersten.) Bien évidemment, ces thèmes ne sont pas toujours indépendants l'un de l'autre, mais il peut être utile de les distinguer.



Les discussions qui portent sur une approche basée sur la compétence dominent dans les pays dans lesquels l'offre d'enseignement et de formation est faible, ou qui sont très mécontents de leur système actuel. Les premiers, et surtout le Royaume-Uni, s'intéressent au développement de normes de réussite, et donc aux résultats. Les seconds, dont la France, tendent plutôt à vouloir améliorer les processus de l'éducation et de la formation en les basant davantage sur l'approche de la compétence, plutôt que sur l'approche traditionnelle de la connaissance. Des pays tels que l'Espagne et le Portugal, qui mettent actuellement en place un "nouveau" système de formation professionnelle dans le cadre de leur système éducatif formel, doivent à la fois développer des normes et développer des processus d'apprentissage appropriés. La grande question sera de savoir sur laquelle de ces options ils mettront davantage l'accent.

En revanche, les pays qui disposent d'un système d'enseignement et de formation bien développé et au financement solide, comme l'Allemagne, le Danemark et les Pays-Bas, discutent de la nécessité de "s'adapter" aux nouvelles compétences qui émergent. Dans ces pays, semble-t-il, la mise en place d'un enseignement basé sur les compétences ne pose pas de grands problèmes, puisqu'on estime d'une manière générale que le système de formation professionnelle produit effectivement les travailleurs compétents requis par le système de l'emploi. Cela ne signifie pas que ces pays n'ont pas de problèmes, mais la participation des partenaires sociaux d'une part et l'existence de définitions des professions socialement acceptées d'autre part ont permis de mettre en place des relations industrielles et des mécanismes du marché de l'emploi qui peuvent garantir un niveau élevé de congruence entre l'éducation et l'emploi. Cela ne signifie pas non plus que les autres pays n'abordent pas les défis que posent les nouvelles compétences, comme le montre l'introduction d'un système global de qualifications au Royaume-Uni.

Les discussions actuelles sur l'amélioration des relations entre éducation et emploi se distinguent des débats du passé, en ce

sens qu'il s'agit aujourd'hui d'introduire un plus grand degré de flexibilité dans le système éducatif. On peut ici mentionner les tentatives faites aux Pays-Bas par exemple pour intégrer divers sous-systèmes du système éducatif, et donc pour améliorer la flexibilité interne des institutions éducatives. On peut trouver d'autres exemples dans l'intérêt croissant que suscite la modularisation de l'éducation, ou dans les discussions sur les "bons de cours", qui permettraient d'utiliser de manière flexible l'offre d'éducation et de formation. Bien sûr, le débat sur la flexibilisation des marchés de l'emploi est beaucoup plus ancien. Le débat sur les nouvelles formes d'organisation du travail implique également la disparition des formes traditionnelles de la division du travail, l'effacement des lignes de démarcation horizontales et verticales et, enfin, la perspective de la transformation permanente des organisations. Le concept de "compétence" doit également être vu dans ce contexte. Il est devenu essentiel pour la direction d'une entreprise d'être bien informée sur le potentiel de chaque individu (sa compétence), pour pouvoir développer des stratégies d'organisation réalistes. Il est clair que ceci conduit à une "individualisation" croissante de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise.

Cette situation crée un défi considérable pour les relations industrielles et les institutions du marché du travail traditionnel, qui sont encore basées sur des catégories collectives et institutionnalisées. La discussion sur ce défi vient à peine de commencer (voir les articles de Marsden, Allaluf et Stroobants, ainsi que l'interview de Moore et Theunissen). Le passage de la qualification à la compétence au niveau européen est donc bien plus qu'un simple changement de termes. Il n'est pas toujours facile d'admettre que nous ne savons pas encore exactement ce qu'il implique. Mais, précisément pour cette raison, il est peut-être prématuré d'essayer de développer de "simples" outils techniques. Ces outils seraient peut-être techniquement simples, mais ils seraient surtout politiquement très compliqués. Les articles choisis pour ce numéro de Formation professionnelle visent à clarifier cet enjeu.

"Le passage de la qualification à la compétence au niveau européen est donc bien plus qu'un simple changement de termes. Il n'est pas toujours facile d'admettre que nous ne savons pas encore exactement ce qu'il implique. Mais, précisément pour cette raison, il est peut-être prématuré d'essayer de développer de 'simples' outils techniques."



Gerhard P. Bunk

Professeur à l'Université de Giessen. Depuis longtemps actif au sein du REFA-Verband, le bureau allemand des temps élémentaires; en dirige actuellement la section de pédagogie de l'entreprise et de développement du personnel



C'est le changement qui distingue notre époque. Sous la contrainte de la survie économique, l'activité professionnelle connaît aujourd'hui des transformations radicales. Les grands objectifs de l'entreprise tels que réalisation de bénéfices et maintien de l'existence, rationalisation à outrance mais dans le respect des aspects humains, forte présence sur les marchés et développement de l'entreprise, c'est de plus en plus au moyen des nouvelles technologies, de la réduction des coûts, de l'innovation au niveau des produits, de la flexibilité organisationnelle et du dynamisme de la gestion qu'elle s'efforce de les atteindre. La réalisation de ces objectifs relève d'un processus permanent d'innovation de la part de l'entreprise, qui rencontre une nouvelle identité sociale des travailleurs. Ceci ne va pas sans entraîner de conséquences sur la qualification et la compétence des travailleurs ainsi que leur formation professionnelle initiale et continue. Le présent exposé circonscrit la notion de compétence professionnelle, en définit les contenus et présente les méthodes de transmission des compétences.

Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne

Compétence

La notion de "compétence" se rencontre aujourd'hui dans les domaines les plus variés, dans le contexte de la formation professionnelle initiale et continue notamment. L'usage qui en est fait n'est toutefois pas homogène et le concept n'est pas toujours utilisé à bon escient. La compétence - une notion qui provient à l'origine du domaine de l'organisation - règle au sein de l'Etat et des entreprises les attributions des ressorts et services et confère le pouvoir décisionnel à celui qui en est responsable. Il n'y a d'ailleurs pas toujours adéquation entre le pouvoir décisionnel conféré et l'aptitude décisionnelle de l'individu. Quelle différence avec la vie professionnelle au quotidien! Le client fait venir l'artisan qu'il considère comme compétent, c'est-à-dire capable d'apporter la solution à son problème (de réparation). Une personne dotée de la compétence formelle que lui confère son titre de maître artisan n'en a pas forcément pour autant une réputation de spécialiste compétent. La décision, dans notre exemple, c'est l'aptitude à pouvoir apporter une solution à certains problèmes. Il faut donc faire la différence entre la compétence formelle qui est une attribution conférée et la compétence matérielle qui est une aptitude acquise. Seule la compétence matérielle joue un rôle dans le débat pédagogique.

Compétence professionnelle

Depuis l'émergence des professions industrielles de formation homologuées dans l'Allemagne du début du siècle, la formation professionnelle s'est princi-

palement articulée autour de la transmission du "savoir professionnel". Ce savoir professionnel comprend l'ensemble des connaissances, savoir-faire et aptitudes servant à exercer des activités définies, liées à une profession donnée.

S'appuyant sur le débat général autour des contenus pédagogiques qui s'était instauré en Allemagne, la notion de qualification fut introduite et reprise par la pédagogie de la formation professionnelle à la fin des années 60. Les qualifications professionnelles englobent en premier lieu toutes les connaissances, savoir-faire et aptitudes pour un métier donné, mais elles se voient maintenant enrichies de notions telles que souplesse et autonomie sur une large base professionnelle. Ce sont autant d'étapes qui conduisent de la spécialisation vers la généralisation, de la dépendance vers l'autonomie. En Allemagne, les nouveaux règlements relatifs à la formation dans beaucoup de professions imposent aux organismes de formation de transmettre les connaissances exigées et les savoir-faire de manière telle que la personne en formation soit rendue apte à l'exercice d'une activité professionnelle qualifiée qui inclut notamment "planification, exécution et contrôle autonomes".

Au début des années 70, le Conseil allemand de l'éducation (Deutscher Bildungsrat) exprime de manière très générale que la "compétence" de l'apprenant est l'objectif des processus d'apprentissage, sans dire toutefois ce qu'il entend exactement par compétence. Ce qui est exigé par contre, c'est que la compétence humaine et socio-politique soit transmise au même titre que la compétence technique dans des processus cognitifs intégrés. La pédagogie de la formation professionnelle et de l'entreprise adapta la notion de compétence, mais elle s'attacha à la maîtrise



Tableau 1: Savoir professionnel, qualification professionnelle et compétence professionnelle - une comparaison

	Savoir professionnel	Qualification professionnelle	Compétence professionnelle
Éléments professionnels	connaissances savoir-faire aptitudes	connaissances savoir-faire aptitudes	connaissances savoir-faire aptitudes
Portée	défini et fondé pour chaque profession	flexibilité dans la profession	environnement profession- nel et organisation
Caractère de l'activité	travail d'exécution déterminé	travail d'exécution indéterminé	travail d'élaboration libre
Degré d'organisation	organisation exogène	autonome	organisation auto-définie

des mutations technologiques, économiques et sociales de notre époque. Tout comme le savoir professionnel et les qualifications professionnelles, la compétence professionnelle, elle aussi, se fonde sur un ensemble de connaissances, savoir-faire et aptitudes adaptés à une profession donnée, mais élargit toutefois le champ d'action à la participation dans l'environnement professionnel et l'organisation du travail et aux activités élaboratrices. Si le passage du savoir professionnel vers la qualification professionnelle était encore d'ordre quantitatif, l'étape allant de la qualification à la compétence professionnelle revêt une dimension qualitative. Car dès lors qu'on inclut les aspects de l'organisation et de l'élaboration des tâches, l'aptitude du travailleur traditionnel change de définition. Tandis que jusqu'alors les impulsions d'action allaient du haut vers le bas, elles empruntent maintenant un circuit ascendant. Le rôle du travailleur compétent s'est totalement transformé par rapport à ce qu'il était autrefois: il est passé de l'organisation exogène à l'auto-organisation.

Le tableau 1 regroupe sous forme de bref résumé savoir professionnel, qualification professionnelle et compétence professionnelle, et permet de les comparer.

Dans un premier temps, on pourrait résumer ce qui a été dit plus haut de la manière suivante: posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des con-

naissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter des tâches de façon autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail.

Contenus des compétences

On ne saurait parler de transmission des compétences et de méthode de transmission, conformément au précepte didactique, sans définir au préalable les contenus de la compétence professionnelle. A cet égard, la notion de qualifications-clés proposée en Allemagne au milieu des années 80 par la recherche sur le marché du travail et les professions peut être utile. Puisque, comme le révèle la politique de l'emploi, les connaissances et savoir-faire professionnels une fois transmis sont de plus en plus rapidement rendus caducs par les mutations technologiques et économiques accélérées, ce sont des qualifications qui vieillissent moins vite ou même pas du tout qui sont requises. En font partie les connaissances et aptitudes polyvalentes les plus nouvelles (les langues étrangères par exemple) autant que les capacités formelles. Autonomie d'esprit et d'action, flexibilité méthodologique, aptitude à la réaction et au transfert et esprit de synthèse anticipatif sont autant de facettes différentes. Face aux

“... posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter des tâches de façon autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail.”

Face aux transformations sociales, la pédagogie du travail et de la formation professionnelle fut amenée à élargir son concept.

**Tableau 2: Contenus de la compétence**

Compétence technique - <i>Continuité</i> -	Compétence méthodologique - <i>Flexibilité</i> -	Compétence sociale - <i>Sociabilité</i> -	Compétence contributionnelle - <i>Participation</i> -
connaissance, savoir-faire, aptitudes	méthodes	comportements	modes d'agencement
niveau inter-disciplinaire	méthodes de travail variables	niveau individuel: désir de performance souplesse faculté d'adaptation disponibilité	faculté de coordination
niveau professionnel	solutions en fonction de la situation		faculté d'organisation
approfondissement professionnel	méthodes de résolution des problèmes	niveau inter-personnel: esprit de coopération loyauté honnêteté serviabilité esprit d'équipe	faculté de combinaison
extension professionnelle	autonomie de réflexion et de travail, de planification, d'exécution et de contrôle		faculté de persuasion faculté de décision
niveau de l'entreprise			sens des responsabilités
niveau de l'expérience	flexibilité		
Compétence opérationnelle			

transformations sociales au sein de l'économie et de la société, la pédagogie du travail et de la formation professionnelle fut amenée à élargir le concept des qualifications-clés en lui adjoignant les notions de comportements personnels et de sociabilité (par exemple coopération et collaboration). Mais ce n'est pas tout. L'évolution fulgurante que l'on observe dans la production, par exemple la production "svelte", a mis en évidence que le management ne pouvait à lui seul améliorer situations de travail et production de façon optimale. Il est nécessaire d'intégrer aux qualifications-clés d'autres aptitudes telles que celles de participation et d'agencement. Aussi bien dans l'intérêt de l'entreprise que dans leur propre intérêt, les travailleurs doivent être en mesure de procéder à des modifications organisationnelles de manière probante, de prendre des décisions motivées et de les assumer. Si, à partir de là, l'on souhaite classifier les multiples exigences auxquelles les individus doivent répondre en matière de qualification professionnelle, on formera les catégories suivantes

de qualifications: qualifications techniques, qualifications méthodologiques, qualifications personnelles et sociales et qualifications contributionnelles. Disposer de ces qualifications, c'est posséder les compétences correspondantes:

Posséder la **compétence technique**, c'est pouvoir et savoir définir les tâches et contenus de son domaine d'activité et maîtriser les connaissances et savoir-faire nécessaires à cet effet.

Posséder la **compétence méthodologique**, c'est être capable de réagir de façon méthodologiquement adéquate aux tâches demandées et aux changements susceptibles d'intervenir, trouver des solutions de manière autonome et transposer de façon judicieuse les expériences réalisées à de nouveaux problèmes.

Posséder la **compétence sociale**, c'est savoir collaborer avec autrui selon un mode communicatif et coopératif et faire preuve d'un comportement social et de sensibilité inter-personnelle.



Posséder la **compétence contributionnelle**, c'est être capable de contribuer de manière constructive à l'aménagement de son poste de travail et de son environnement professionnel, savoir organiser et décider de son propre chef et être disposé à assumer des responsabilités.

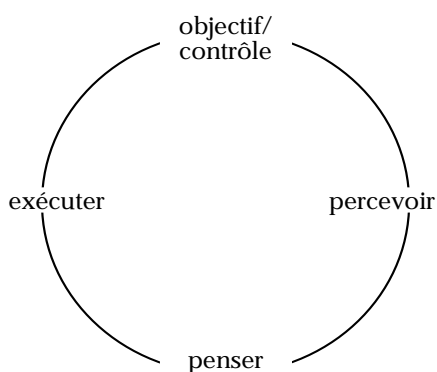
L'intégration de ces quatre volets de la compétence constitue la **compétence opérationnelle** qui est en fait une unité indissociable.

Les contenus de ces différentes formes de compétence sont représentés au tableau 2.

Transmission des compétences

Si, en un mot, la compétence professionnelle englobe l'aptitude à l'acte professionnel, il convient alors de circonscrire la notion d'action par rapport à celles de mouvement et d'activité dans le contexte dont nous traitons ici.

Du point de vue anthropologique, l'homme est un être imparfait qui, pour pouvoir survivre, doit dompter la nature pour la mettre à son service. Et c'est par des actions que l'homme conduit ce processus. Les actions sont des actes par lesquels l'homme transforme son environnement. De telles actions obéissent au schéma fondamental suivant:



Lorsqu'un maillon de cette chaîne manque, il n'est plus possible de parler d'actions. En effet, exécuter sans penser n'est que réagir, exécuter sans percevoir ne dépasse pas le simple activisme, percevoir ou penser sans passer à exécution reste du niveau de l'observation, de la contemplation.

L'homme est contraint de compenser l'imperfection de sa situation par la confrontation permanente avec son environnement - c'est-à-dire précisément par l'action. L'être humain doit apprendre l'action; car les vicissitudes de la vie, les aléas de la profession, exigent à chaque fois de nouvelles actions. De ce fait, la formation professionnelle initiale et continue doit viser à l'apprentissage de l'action. Il convient alors de définir ce qu'est l'action pédagogique.

Un acte d'apprentissage repose sur une base pédagogique dès lors qu'il est axé spontanément et activement sur un objectif, un problème, une tâche, qu'il différencie nettement les faits au niveau de la perception, qu'il associe au niveau de la pensée et de l'exécution la théorie et la pratique de même que la planification et les perspectives de réalisation, qu'il laisse la place à une décision responsable et qu'il autorise l'auto-contrôle et l'évaluation du résultat. Si un tel acte devient l'objet de l'apprentissage professionnel, on peut alors parler d'un apprentissage pédagogique-professionnel de l'action.

La compétence opérationnelle implique un apprentissage de l'action. L'apprentissage de l'action ne doit pas être toujours un apprentissage spécifique et isolé, mais peut et doit être associé à des situations de travail. Le processus d'apprentissage professionnel devra alors viser à déclencher chez l'apprenant, par de nombreuses séquences d'apprentissage, une action propre correspondant à une auto-organisation. C'est dans cette perspective qu'il convient d'analyser les procédures et méthodes pédagogiques dans la formation professionnelle initiale et continue.

La diversité des méthodes est présentée au tableau 3.

Le tableau 3 établit une distinction entre les méthodes faisant appel à la réaction et les méthodes faisant appel à l'action. Dans les **méthodes réactives**, l'enseignant joue un rôle actif et l'apprenant un rôle réactif. Dans les **méthodes actives**, c'est le contraire; l'enseignant est largement passif, tandis que l'apprenant est actif. Les méthodes réactives sont celles qui conviennent dans la transmission de connaissances et de savoir-faire de base. Les méthodes actives, elles, sont indispen-

“... la compétence professionnelle englobe l'aptitude à l'acte professionnel ... Les actions sont des actes par lesquels l'homme transforme son environnement.”


Tableau 3: Méthodes et formes sociales d'apprentissage professionnel

Méthodes réactives		Méthodes actives	
Méthodes verbales	Méthodes de démonstration	Méthodes comportementales	Méthodes opérationnelles
Exposé Dictée Entretien pédagogique Maïeutique Laboratoire de langues	Démonstration Présentation Imitation Assistance	Comportement de commandement Méthodes de prise de décisions Développement du personnel	Méthodes de découverte Méthode de projet Méthode de texte-guide Expérience technologique Enseignement investigatif
Explication Consignes	Instructions	Techniques de diction et de discussion Technique de présentation Technique d'animation Dynamique de groupe Techniques d'auto-assistance	Simulation technique Entreprise fictive et entreprise junior Méthodes interactives d'apprentissage (notamment avec ordinateur) Méthode de cas Simulation Jeu de rôle
	Méthode en quatre phases Procédé mixte d'instruction	Techniques d'évaluation (analyse-synthèse-changement-évaluation)	Méthodes de créativité, inventivité et résolution de problèmes
	Enseignement programmé Super-learning Méthode Méta-plan Initiation (méthodes d'apprentissage sur le tas)		Exercices artistiques Atelier d'enseignement et cercles de qualité

Formes sociales d'enseignement et d'apprentissage, de la transmission:
Forme magistrale - Apprentissage en groupe - Apprentissage avec partenaire - Apprentissage individuel

L'impératif pour l'entreprise de survivre "ne va pas sans entraîner de conséquences sur la qualification et la compétence des travailleurs ainsi que leur formation professionnelle initiale et continue."

sables dans la transmission de la compétence opérationnelle; car agir ne s'apprend pas par un enseignement prodigué par autrui, mais par l'action même. Les **méthodes opérant par l'action** sont caractérisées par un cycle opérationnel complet. Et toutes les méthodes qui exigent de l'apprenant qu'il parcoure toutes les étapes de ce cycle font partie des méthodes opérationnelles. La transmission de la compétence professionnelle et opérationnelle est un long processus d'apprentissage et d'acquisition par l'expérience. Les apprenants acquièrent petit à petit leur compétence en adoptant les comportements correspondants. Il en résulte pour le comportement de l'enseignant, du formateur, du maître, de l'ins-

tructeur, qu'il doit restreindre son activité jusqu'au point où les forces de l'apprenant, du sujet engagé dans le processus éducatif, de l'apprenti, de l'adulte en formation continue suffisent juste à assurer la poursuite de l'apprentissage. Il en résulte pour le comportement de l'apprenant qu'il doit mener son apprentissage avec un engagement tel qu'il conduise son activité jusqu'à la limite actuelle de ses facultés d'apprentissage et de son énergie productive.

Mais il est une autre exigence sur laquelle nous devons attirer l'attention. Face à la transformation à laquelle la production est aujourd'hui soumise, la production "svelte" et le travail en groupe sont sou-

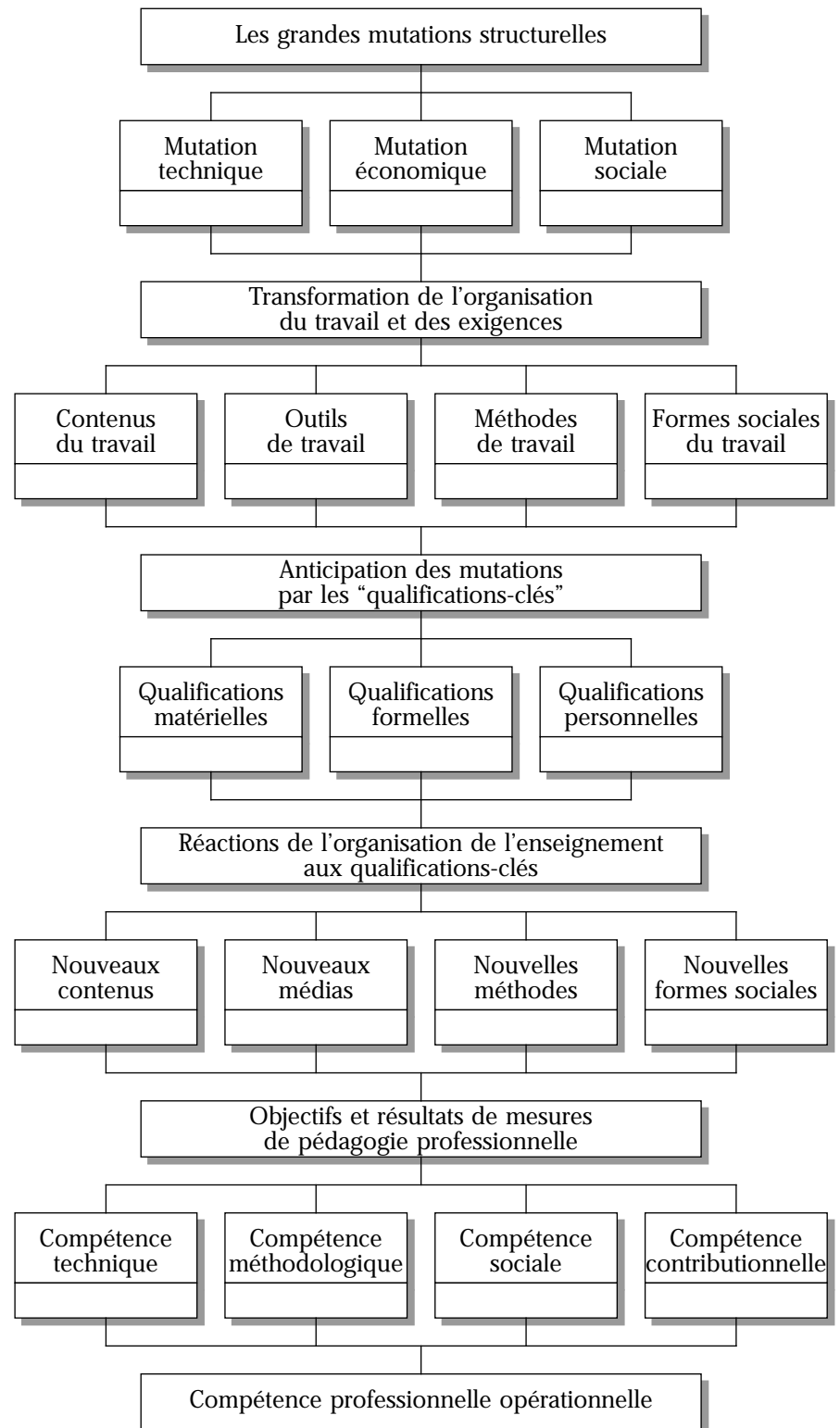


vent cités conjointement. Si l'on abandonne la production en ligne, la chaîne, au profit de la production en groupe, en îlot de fabrication, les exigences que l'on fait valoir auprès des travailleurs en matière de comportements sociaux sont radicalement modifiées. La compétence sociale a subi les changements dont il a déjà été question plus haut. Il importe pour cette raison de ne pas se limiter à la considération des seules méthodes, mais aussi des formes sociales de la pédagogie et de l'apprentissage. L'enseignement se fait souvent sous forme magistrale, l'enseignant se trouvant face à un grand nombre d'apprenants. L'enseignement scolaire en est un exemple typique. Mais il y a aussi le mode individuel d'enseignement, où chaque apprenti se voit à son poste de travail confronté à une tâche de formation qu'il doit maîtriser seul. L'atelier d'apprentissage, où chaque poste est équipé d'un étai, en est un exemple typique. Pour apprendre à travailler et à vivre en groupe, rien ne sert d'un enseignement prodigué par autrui: il faut apprendre avec d'autres au sein du groupe. Il en va de même pour apprendre avec un partenaire. L'apprentissage en groupe et l'apprentissage avec un partenaire ne sont pas des méthodes pédagogiques, mais des formes sociales d'apprentissage au même titre que les autres figurant à la partie inférieure du tableau 3.

La transmission des compétences - un impératif de notre époque

C'est le changement qui distingue notre époque. Sous la contrainte de la survie économique, l'activité professionnelle connaît aujourd'hui des transformations radicales. Les grands objectifs de l'entreprise tels que réalisation de bénéfices et maintien de l'existence, rationalisation à outrance mais dans le respect des aspects humains, forte présence sur les marchés et développement de l'entreprise, c'est de plus en plus au moyen des nouvelles technologies, de la réduction des coûts, de l'innovation au niveau des produits, de la flexibilité organisationnelle et du dynamisme de la gestion qu'elle s'efforce de les atteindre. La réalisation de ces objectifs relève d'un processus permanent d'innovation de la part de l'entreprise, qui

Tableau 4: Corrélations entre mutation structurelle, qualification et compétences





Ce qu'il faut, c'est chercher à intégrer toutes les compétences (technique, méthodologique, sociale et contributionnelle) dans la compétence professionnelle opérationnelle. Sa transmission commence au premier jour de la formation professionnelle pour ne s'achever qu'au moment de l'accès à la retraite.

rencontre une nouvelle identité sociale des travailleurs. Ceci ne va pas sans entraîner de conséquences sur la qualification et la compétence des travailleurs ainsi que leur formation professionnelle initiale et continue.

Les tendances du changement se manifestent dans un mouvement qui s'accomplit depuis la division poussée du travail vers le travail complexe composite ou en groupe, depuis le simple travail d'exécution vers le travail plutôt d'élaboration, depuis le travail dirigé par autrui vers le travail auto-dirigé, depuis les processus de travail statiques vers les réaménagements dynamiques, depuis l'organisation exogène vers l'auto-organisation, depuis le contrôle externe vers un renforcement de l'auto-contrôle, depuis la responsabilité assumée par d'autres vers la respon-

sabilité propre. En regard de telles exigences professionnelles, la simple compétence technique n'est aujourd'hui plus suffisante. La compétence méthodologique, la compétence sociale, la compétence contributionnelle deviennent en outre indispensables. Mais les examiner et surtout les transmettre isolément ne saurait suffire. Ce qu'il faut, c'est chercher à intégrer toutes les compétences dans la compétence professionnelle opérationnelle. Le processus de la transmission commence au premier jour de la formation professionnelle pour ne s'achever, à une époque marquée par de profondes transformations, qu'au moment de l'accès à la retraite.

Le tableau 4 rend compte de la corrélation entre les profondes mutations, les qualifications et les compétences.

Bibliographie

Albach, Horst: Stichwort "Organisation", in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, E.v.Beckerath et al. (éd.), Gustav Fischer Verlag, Stuttgart etc. 1964, vol. 8, p. 111-117

Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz, 3ème éd. 1980

Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1982

Bunk, Gerhard P.: Führungsorganisation und Arbeitsqualifikation, in: Kommunikation und Begegnung, H. Levenig & W. Schöler (éd.), I.H Sauer-Verlag, Heidelberg 1989, p. 257-264

Bunk, Gerhard P.: Schlüsselqualifikationen - anthropologisch und pädagogisch begründet, in: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, K.-H. Sommer (éd.), Deugro Verlag, Esslingen 1990, p. 175-188

Bunk, Gerhard P.: Arbeitspädagogik, REFA Methodenlehre der Betriebsorganisation, Carl Hanser Verlag, 3ème éd., Munich 1991

Bunk, Gerhard P.: Lean Management und Betriebspädagogik, in: REFA Aus- und Weiterbildung, 5(1993)2, p. 6-8

Bunk, G.P. & Zedler R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung, Deutscher Instituts-Verlag, Cologne 1986

Bunk, G.P., Kaiser, M., Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24(1991)2, p. 365-374

Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von

allgemeinem und beruflichem Lernen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974

Faix, K.G. & Laier, A.: Soziale Kompetenz, Deutscher Instituts-Verlag, Cologne 1989

Geissler, K.A. & Müller, K.R.: Ökonomische Kompetenz, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23(1977)3, p. 407-417

Grüner, Gustav: Berufliche Bildung - siehe berufliche Qualifizierung, in: Die berufsbildende Schule, 29(1977)11, p. 625-626

Hegelheimer, Armin: Qualifikationsforschung, in: Schlüsselwörter zur Berufsbildung, Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (éd.), Beltz Verlag, Weinheim et Biele 1977, p. 333-341

Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7(1974)1, p. 36-43

Mertens, Dieter: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, in: Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums, U. Göbel und W. Kraemer (éd.), Cologne 1989, p. 79-96

Münch, Joachim: Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz, in: Quo vadis, Industriegesellschaft, G. Jürgen (éd.), Heidelberg 1984, p. 131-150

Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied et Berlin 1967

(sans auteur): Stichwort "Kompetenz", in: Wörterbuch der Pädagogik, W. Böhm (éd.), 12ème éd., Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1982, p. 308

Witt, Ralf: Sachkompetenz und Wissensstruktur, thèse de doctorat, Hambourg 1975



Mutation industrielle, compétences et marchés du travail

Un effort important est fait pour restructurer les qualifications du marché du travail à partir du concept de "compétences dans l'emploi". Des modifications au niveau des systèmes de production et des marchés du travail expliquent un tel effort. Les changements de structure de la concurrence et les progrès techniques font apparaître le besoin de disposer de qualifications plus flexibles et plus adaptables. Les taux élevés de chômage ont accru l'urgence de requalifier de nombreux travailleurs semi-qualifiés qui n'avaient pas bénéficié d'une formation professionnelle et que leur qualification étroite liée au poste de travail rend vulnérables lors de licenciements. Un système de compétences reconnues, alliant une formation théorique à des connaissances pratiques, pourrait fournir des qualifications offrant une plus grande adaptabilité que celles des professions établies ainsi qu'une plus grande transférabilité que celles des travailleurs semiqualifiés. En même temps, elles pourraient offrir une base mieux appropriée à la formation des adultes. La globalisation affaiblissant la demande de travailleurs non qualifiés et semi-qualifiés dans les différents secteurs d'activité des économies industrielles avancées (Wood 1994), il est urgent de chercher des moyens d'améliorer les qualifications de la population active.

Un tel modèle présente de nombreux attraits, mais on est souvent moins conscient de ce que le succès des modèles de qualification s'appuyant sur les compétences dépend de l'existence de mesures appropriées incitant les travailleurs à entreprendre une formation et les entreprises à fournir des places de formation. Si de telles compétences doivent être transférables entre entreprises, ce qui constitue un de leurs principaux attraits en offrant ainsi la possibilité de redéployer la main-d'œuvre entre les entreprises et d'éviter les licenciements aboutissant à un chômage de longue durée, le problème

du débauchage risque alors de se poser. Cela affaiblirait l'effet des mesures incitant les employeurs à investir. Le succès des systèmes de qualification basés sur les compétences dépendra par conséquent de la mise en place d'un système de réglementations adéquates.

Cet article traitera tout d'abord de la notion de compétences reconnues et les situera par rapport aux systèmes actuels de qualifications. Il examinera ensuite la nature de la demande concernant des qualifications plus flexibles et de ce fait transférables, puis étudiera les problèmes de réglementation à résoudre pour arriver à une offre adéquate de qualifications basées sur les compétences.

Compétences, qualifications professionnelles et spécifiques à l'entreprise

L'approche basée sur les compétences pour la production des qualifications présuppose de définir la qualification comme la capacité d'exécuter des types de tâches précis plutôt que par la filière suivie pour l'acquisition et l'homologation de cette qualification (Jessup 1990). Elle

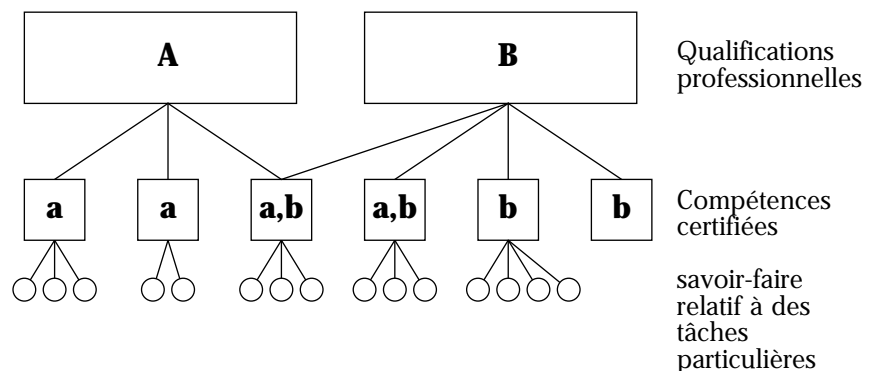


David Marsden

Maître de conférences en relations industrielles, London School of Economics

"Les mesures visant à réformer les systèmes de qualifications en partant des compétences reconnues, qui pourraient être considérées comme autant de composantes de qualifications plus larges, offrent la possibilité de maintenir la transférabilité là où elle existe déjà et même de l'introduire là où elle est encore actuellement très limitée. Mais comme l'expose cet article, les réformes ont peu de chances de réussir à moins de pouvoir mettre en place des incitations appropriées pour les différents acteurs et un cadre adéquat pour la coopération entre les employeurs et entre les employeurs et les travailleurs. Sans cela, la capacité des entreprises européennes à s'adapter au changement économique restera limitée et le coût humain augmentera fortement."

Figure 1





... qualifications professionnelles

qualifications spécifiques à l'entreprise...

compétences

“... l'énorme incertitude pesant sur l'avenir des qualifications professionnelles tant générales que spécifiques à l'entreprise aboutit au besoin d'autres concepts de qualification qui puissent être moins vulnérables en période de chômage.”

englobe le savoir-faire pratique, mais aussi certaines connaissances théoriques fondamentales permettant une adaptation à des conditions nouvelles et inhabituelles. La figure 1 illustre le rapport existant entre de telles compétences, les qualifications professionnelles et le savoir-faire lié à un poste particulier.

Les qualifications professionnelles, comme celles validées par un apprentissage, comprennent habituellement un large éventail de connaissances théoriques et pratiques acquises dans le cadre d'une formation mixte à l'école et au poste de travail. Elles doivent être assez larges pour que les travailleurs qui y ont investi soient sûrs de disposer ensuite d'une offre appropriée de futurs emplois dans un grand nombre d'entreprises et pour qu'un nombre assez important d'employeurs les soutiennent. Néanmoins, c'est leur ampleur même qui rend plus difficile leur adaptation à de nouvelles exigences.

A l'opposé, beaucoup de qualifications sur le marché du travail interne, en particulier celles acquises principalement dans le cadre d'une formation informelle au poste de travail, tendent à ne comprendre que le savoir-faire pratique nécessaire pour exécuter des tâches définies de façon plutôt étroite. Cela est particulièrement vrai pour les postes d'ouvriers dont l'organisation repose sur les principes du taylorisme. Le manque d'apport théorique rend difficile toute adaptation d'un tel savoir à un nouvel environnement, si bien qu'il est habituel de “faire une croix dessus” quand les personnes changent d'emplois.

Entre ces deux pôles, on trouve les compétences. Leur champ est plus étroit que celui des qualifications professionnelles, mais elles sont plus globales que le savoir-faire lié à une tâche particulière et, ce qui est très important, elles visent à être transférables grâce à leur normalisation et de leur validation.

La demande de “compétences”

La rapidité des mutations industrielles lance un défi majeur aux systèmes existants de production des qualifications,

et ce tant pour les qualifications professionnelles que pour les semi-qualifications plus étroites liées au marché du travail interne aux entreprises. La globalisation aura vraisemblablement pour effet de favoriser le développement sur le marché de niches spécialisées avec leurs propres exigences en matière de qualifications; la propagation de la production “svelte” entraîne une plus grande flexibilité des qualifications et déstabilise en même temps les systèmes établis des tâches semi-qualifiées, et l'énorme incertitude pesant sur l'avenir des qualifications professionnelles tant générales que spécifiques à l'entreprise aboutit au besoin d'autres concepts de qualification qui puissent être moins vulnérables en période de chômage.

La globalisation des marchés, telle qu'elle s'exprime dans le programme du Marché unique européen, dans le GATT et la révolution des moyens de transport et de communication, signifie que les barrières protégeant les marchés locaux sont en train de s'effriter et qu'un plus grand nombre d'entreprises doivent maintenant faire face à la concurrence internationale. Elles peuvent de moins en moins compter sur la capacité d'approvisionner un marché géographique étroit en produits et en services identiques à ceux fournis par d'autres dans les régions avoisinantes. Elles peuvent toutefois survivre en se spécialisant dans des créneaux de produits particuliers et en faisant mieux ou autrement que leurs concurrents. C'est ainsi que la concurrence consiste maintenant à fournir un produit ou service meilleur que celui des autres et à se spécialiser dans un créneau bien particulier du marché.

Cappelli et Crocker-Hefter (1993) illustrent la diversité de tels créneaux, même dans le cadre de secteurs d'activités économiques relativement étroits, dans de nombreux domaines comme le sport professionnel, la vente au détail, les services aux entreprises et l'alimentation et la boisson. Chacun de ces créneaux exige une gamme particulière de compétences de la part de l'entreprise, à savoir les “compétences organisationnelles”. Le fait de desservir un créneau particulier du marché exige des compétences adaptées à ce créneau, la base étant formée par la façon dont les entreprises gèrent leurs res-



sources humaines. La réussite s'appuie ici plus sur la différenciation des qualifications que sur leur standardisation conformément à des normes professionnelles ou sectorielles.

L'industrie de l'automobile apporte la preuve que la "production svelte", qu'elle apporte ou non une amélioration des conditions de travail, a fixé de nouvelles normes pour la productivité et l'efficacité dans le domaine de l'utilisation des ressources (Womack et al. 1990). Il en a résulté que de nombreux fabricants européens et américains se sont vus obligés de l'adopter pour leur survie commerciale. La suppression des stocks régulateurs et le passage à la production à flux tendus ou "juste à temps" imposent des changements organisationnels importants par rapport aux techniques établies de production de masse. Un des changements, et non le moindre, concerne l'organisation du travail et la nature des limites entre les postes et donc entre les qualifications. La production "svelte" exige une structure de travail flexible qui est impossible lorsque les qualifications sont liées à des postes définis de façon étroite ou lorsqu'il y a une division stricte entre les différentes catégories de travail qualifié et entre le travail qualifié et semi-qualifié. Le déclin de l'importance des biens d'équipement spécialisés et l'augmentation de la "spécialisation flexible" dans les industries de production ainsi que la propagation de la "production svelte" depuis les industries manufacturières vers les services publics et privés par la "gestion intégrale de la qualité" montrent que ces concepts organisationnels se répandent peu à peu dans tous les secteurs importants de l'économie.

Ils entraînent un changement au niveau de la demande de main-d'oeuvre, depuis des catégories stables et standardisées dans l'entreprise vers des catégories plus variables. On peut observer dans plusieurs pays les modifications qui en résultent dans les systèmes de classement des emplois. En Allemagne, la "Tarifreform 2000" du syndicat de la métallurgie IG Metall inclut l'adaptation des catégories d'emplois aux méthodes de travail plus flexibles (Huber et Lang 1993). En France, le système de classement des emplois a également subi un changement important depuis les catégories d'emplois rigides de

l'organisation taylorienne vers des critères permettant une plus grande variabilité (Eyraud et al. 1989, Maurice et al. 1988a). En Grande-Bretagne, de nombreuses entreprises cherchent à réduire les démarcations entre emplois et à adopter des schémas plus flexibles pour l'utilisation des qualifications et les qualifications polyvalentes (Atkinson et Meager 1986).

Enfin, dans la plupart des pays, les systèmes de formation professionnelle ont laissé de côté les ouvriers et les employés semi-qualifiés. Ceux-ci ont dû se contenter des possibilités restreintes de formation au poste de travail et recourir aux actions de promotion existant dans leur entreprise. De telles qualifications se sont toujours révélées être très fragiles en période de restructuration économique, étant donné qu'elles ne sont pas transférables. De plus, pour les travailleurs ayant passé un certain âge, il est habituellement plus difficile d'entreprendre une formation professionnelle¹. La rapidité de la mutation industrielle associée au changement technique, à des cycles de produit plus courts et à une concurrence accrue ont rendu ces travailleurs très vulnérables face au chômage.

Le défi lancé aux structures actuelles de l'emploi et du marché du travail interne

Les principaux marchés du travail dans les pays européens ont été construits en s'appuyant sur des qualifications stables dans lesquelles les jeunes travailleurs investissent et que les entreprises peuvent recruter à l'extérieur. Les ouvriers qualifiés qui possèdent une qualification largement reconnue, comme celle acquise par exemple dans le cadre d'un apprentissage, ont une qualification qu'ils peuvent vendre à de nombreuses entreprises différentes, et ne sont donc pas tributaires de la bonne volonté ou de la prospérité de leur employeur actuel. Les employeurs, en adaptant leur organisation du travail de sorte à ce que les emplois vacants correspondent aux qualifications disponibles à l'extérieur, peuvent recruter les travailleurs directement sur le marché du travail. Des pressions similaires

Transférabilité (des qualifications) et partage des coûts (de la formation)

¹ Les dispositions relatives au partage des coûts avec les employeurs aboutissent à une faible rémunération des stagiaires, généralement trop basse pour quiconque a charge de famille. Etant donné que les places de formation subventionnées pour les travailleurs plus âgés menacent les investissements faits par les travailleurs qualifiés actuels lors de l'acquisition de leurs qualifications, ces systèmes sont généralement repoussés.



existent en ce qui concerne les employés, car la délimitation de leurs fonctions est assez précise dans beaucoup d'entreprises (pour la France, voir Maurice et al. 1988b; pour le Royaume-Uni, voir Lam 1994).

Dans le cas des qualifications professionnelles, il est habituellement nécessaire de partager le coût de la formation. Les stagiaires acquièrent une qualification qu'ils peuvent vendre à plusieurs entreprises différentes et quand ils quittent une entreprise, ils emportent avec eux leurs qualifications. C'est pourquoi il est difficile d'attendre d'une entreprise qu'elle supporte l'ensemble des frais de formation de telles qualifications. Même avec une certaine participation aux frais de formation, le coût net d'un apprentissage pour un employeur britannique ou allemand a été estimé à l'équivalent d'environ 1,5 à 2,5 années de salaire d'un adulte qualifié (Noll et al. 1983, Jones 1986). Cela incite fortement certaines entreprises à diminuer leurs programmes de formation et à chercher à débaucher les travailleurs formés par d'autres, ce qui diminue encore l'intérêt pour les employeurs de financer de telles formations. Sans une participation aux coûts, le risque de débauchage est encore plus grand. On estime souvent que le déclin de l'apprentissage en Grande-Bretagne est dû en grande partie à un partage inadéquat des coûts et à un taux élevé de débauchage.

Marsden et Ryan (1990) soutiennent qu'il est possible d'enrayer de telles forces. Si les travailleurs adultes et leurs syndicats reçoivent l'assurance effective que les bas salaires des stagiaires n'aboutiront pas à utiliser les stagiaires comme main-d'oeuvre bon marché, il est alors plus facile de faire accepter un niveau adéquat de participation aux coûts. C'est ce qui se passe en Allemagne avec le droit de surveillance exercé par les comités d'entreprise sur la formation donnée dans l'entreprise. De même, si les employeurs peuvent être persuadés que leurs investissements dans la formation ne seront pas perdus en raison du débauchage par leurs concurrents, ils seront alors plus volontiers prêts à prendre à leur charge une partie des coûts de la formation à des qualifications transférables. Là aussi, les Chambres d'industrie et de commerce semblent jouer en Allemagne un rôle dé-

terminant dans le contrôle de l'ampleur de la formation et représentent un instrument grâce auquel les pressions des parties en présence s'équilibrent pour décourager le débauchage. Etant donné les problèmes rencontrés avec l'apprentissage en Grande-Bretagne, il semblerait qu'un solide cadre réglementaire soit nécessaire pour maintenir à un niveau élevé les investissements dans les qualifications transférables.

De même, les investissements dans la formation dans le cadre du marché du travail interne de nombreuses grandes entreprises et organismes du secteur public dépendent de l'existence d'un cadre adéquat garantissant aux intéressés une rentabilité suffisante de leurs investissements. Bien que le danger de débauchage soit moins grand en raison de la moindre transférabilité de la qualification, la rotation du personnel représente néanmoins pour les employeurs une perte des investissements dans la formation. C'est pourquoi il est courant dans de telles conditions d'augmenter le niveau des salaires et des traitements en fonction de l'âge et de l'ancienneté. On retrouve là aussi une forme de participation aux coûts puisque les travailleurs commencent à un taux de rémunération relativement plus bas, et un système de paiement différé est souvent utilisé pour décourager les départs volontaires. Pour les travailleurs concernés, cela représente aussi un investissement, et pour qu'il soit effectué, il faut qu'ils puissent s'attendre raisonnablement à un emploi de longue durée. Aux Etats-Unis, cette attente de la part des ouvriers semi-qualifiés a souvent été étayée par des dispositions relatives à l'ancienneté réglementant l'avancement et les licenciements. En Europe occidentale, ce n'est certainement pas un hasard si, au moment où les entreprises ont été obligées de procéder à des restructurations importantes à la fin des années 60, il y a eu une vague d'accords et de lois portant sur les suppressions d'emplois. Plus récemment, les pouvoirs accrus des comités d'entreprise dans des pays comme la France et l'Allemagne pour les questions relatives aux licenciements contribuent à conforter les attentes des travailleurs qui escomptent que l'investissement qu'ils ont consenti dans des qualifications spécifiques à l'entreprise bénéficie d'une contrepartie.



Toutes ces structures ont fourni un cadre stable aux investissements dans la formation tant de la part des travailleurs que des entreprises, ainsi qu'un cadre aux relations entre les travailleurs et leurs employeurs. Si la prospérité à long terme de l'entreprise est de l'intérêt commun des travailleurs et de l'employeur, il existe néanmoins un conflit d'intérêts au niveau de la répartition des bénéfices et en particulier du coût de l'adaptation aux changements du marché. Il existe deux conditions cruciales à l'existence d'un marché stable de la formation: les travailleurs doivent se voir présenter une offre suffisante d'emplois afin de rentabiliser leur investissement et, lorsque les employeurs prennent en charge une partie substantielle des coûts, les activités des "resquilleurs", qui tablent sur le débauchage de ceux formés par les autres, doivent faire l'objet d'un certain contrôle. Sinon, les investissements nécessaires ne seront pas faits. Le problème est que les changements économiques sapent nombre des structures établies.

Le "démantèlement" des catégories professionnelles du marché du travail

Beaucoup des pressions exercées par la mutation économique et technique dont il a été question ci-dessus détruisent les schémas actuels d'investissements dans la formation professionnelle. La nécessité de posséder une qualification polyvalente ainsi que d'adapter et d'actualiser les qualifications professionnelles exerce une forte pression sur les systèmes de qualification existants. La rapidité d'évolution de la demande augmente l'incertitude quant à la rentabilité de la formation professionnelle et renforce la probabilité d'avoir besoin de formations complémentaires. Les qualifications professionnelles ne changent habituellement que lentement en raison du large éventail des parties concernées². L'augmentation de la spécialisation dans des créneaux des marchés des produits est fort susceptible d'entraîner une diversification de la demande de main-d'oeuvre, menaçant ainsi la standardisation des offres d'emploi que requiert le bon fonctionnement du marché du travail. Etant donné que les entreprises cherchent à adapter les qualifica-

tions professionnelles à leurs propres exigences, l'augmentation des éléments non transférables des qualifications risque de diminuer les possibilités pour chaque individu de trouver un autre emploi dans d'autres entreprises. Les qualifications professionnelles inutilisées se dégradent souvent, mais, de plus, les demandes de qualifications dans les autres entreprises continuent aussi à évoluer, si bien qu'il ne s'agit pas juste de rester dans la pratique mais aussi de rester au courant des derniers développements. Le danger de l'adaptation au coup par coup est que les travailleurs qualifiés n'actualisent leurs compétences qu'en fonction des besoins de leur employeur actuel, de sorte que le travail commence à se fragmenter et les catégories établies du marché du travail à se décomposer.

Les qualifications sur les marchés du travail internes sont soumises à des pressions similaires, mais la menace prend plus la forme d'une baisse de la sécurité de l'emploi, puisque les entreprises cherchent à s'adapter à des marchés changeant plus rapidement. Les marchés du travail internes classiques pour les ouvriers étaient ceux des industries de production en grande série qui contrôlaient un segment important et stable du marché dans les industries arrivées à "maturité" (Piore et Sabel 1984). Pour les employés, les marchés classiques sont ceux des bureaux des sièges administratifs des grandes entreprises et les grandes administrations du secteur public. Tout cela donnait un cadre stable à l'intérieur duquel chaque travailleur pouvait investir dans des qualifications spécifiques à son employeur du moment, la situation étant semblable pour les entreprises. Toutefois, ces grandes unités d'emploi subissent un changement radical. La notion de "**production svelte**" dans les entreprises manufacturières et de services du secteur privé touche maintenant aussi les emplois de bureau avec une réduction du nombre de niveaux d'encadrement moyen, et cette notion commence également à faire son entrée dans le secteur public. C'est ainsi qu'ici aussi, une structure établie d'investissement dans les qualifications est en train de se disloquer.

"Toutes ces structures ont fourni un cadre stable aux investissements dans la formation tant de la part des travailleurs que des entreprises, ainsi qu'un cadre aux relations entre les travailleurs et leurs employeurs. ... Le problème est que les changements économiques sapent nombre des structures établies."

² On peut citer comme exemple les très longues négociations menées dans l'industrie du bâtiment en Allemagne sur la réforme du système d'apprentissage (Streeck 1985).



“La position intermédiaire des compétences entre les qualifications professionnelles et les qualifications étroites liées au poste fait que certains des problèmes d’incitation liés aux qualifications professionnelles devraient être moins graves. ... Cependant, un système basé sur des compétences reconnues n’est pas à l’abri des problèmes de motivation qui se posent aux types précédents d’organisation des qualifications.”

Les compétences et l’impératif besoin d’un cadre stable pour le marché du travail

La position intermédiaire des compétences entre les qualifications professionnelles et les qualifications étroites liées au poste fait que certains des problèmes d’incitation liés aux qualifications professionnelles devraient être moins graves. Le montant que chaque stagiaire et employeur doit investir dans toute compétence reconnue est plus petit et l’acquisition de l’équivalent d’une qualification professionnelle peut être échelonnée sur une plus longue période et peut même avoir lieu avec plusieurs employeurs.

De la même façon, si les qualifications liées à un poste et spécifiques à une entreprise perdent de leur attrait parce que l’emploi sur les marchés du travail internes devient moins sûr que dans le passé, les compétences reconnues pourraient alors offrir un compromis acceptable. Pour un coût plus important que pour une formation informelle au poste de travail, les travailleurs peuvent acquérir une qualification limitée reconnue par les autres employeurs.

Cependant, un système basé sur des compétences reconnues n’est pas à l’abri des problèmes de motivation qui se posent aux types précédents d’organisation des qualifications, comme la figure 1 peut le montrer. Tout comme avec les qualifications professionnelles, il y a un problème de partage des coûts, bien que potentiellement moins sérieux qu’avec l’apprentissage. La solution la plus simple à de tels problèmes pourrait consister à recourir à un financement par l’Etat, mais cette solution est liée à un certain nombre de problèmes importants. Premièrement, il pourrait être imprudent de rendre les décisions en matière de formation trop vulnérables aux pressions exercées sur les dépenses publiques alors qu’elles devraient en fait s’appuyer effectivement sur les besoins des travailleurs et des employeurs en liaison avec la future demande en matière de main-d’oeuvre. Deuxièmement, il est notoire qu’il est difficile d’estimer le coût exact d’une formation (compte tenu de l’activité produc-

tive des stagiaires) et seule une indemnité très approximative pourrait être versée aux employeurs. Troisièmement, la charge administrative serait lourde et, ce qui est plus important, cela aboutirait à ce que les personnes les plus directement concernées ne soient pas responsables des investissements dans la formation et du bon fonctionnement du système. Par conséquent, le financement par l’Etat pourrait représenter une aide mais ne conviendrait pas, selon toute probabilité, pour l’ensemble des coûts.

Si nous nous tournons vers le financement par les employeurs, alors les compétences, en raison de la large reconnaissance et de la transférabilité dont on les veut dotées, posent des problèmes semblables à ceux de l’apprentissage. L’investissement des employeurs est tributaire de la décision des travailleurs de rester dans l’entreprise et des autres employeurs de ne pas débaucher. C’est pourquoi une certaine forme de répartition des coûts semble nécessaire entre les stagiaires et les employeurs. Pour que cette formule soit efficace, il faut que les travailleurs déjà qualifiés soient convaincus que les stagiaires ne représentent pas une simple main-d’oeuvre bon marché. Sans quoi, il est peu probable qu’ils soient prêts à coopérer pour transmettre leur savoir-faire aux stagiaires.

Si ces problèmes ne peuvent être résolus, les employeurs risquent fort de ne pas être enclins à investir tout en continuant à avoir besoin de travailleurs possédant les bonnes qualifications. Cela les inciterait fortement à réduire au minimum l’élément de transférabilité et à éviter toute coopération dans le domaine de la formation à des compétences reconnues. Deux exemples récents illustrent bien ce problème.

Les difficultés rencontrées lors de la définition des compétences dans l’industrie de la construction au Royaume-Uni illustrent bien l’écart entre le savoir-faire non transférable lié au poste de travail et les compétences reconnues (Greenacre, 1990)³. Le savoir-faire lié à un poste s’est révélé dépendre fortement du contexte dans lequel les gens travaillent: les conditions physiques de travail, la taille du chantier, la taille de l’entreprise et les techniques utilisées. Avec de telles variations,

³ Un dirigeant du Construction Industry Training Board (Conseil de formation dans l’industrie du bâtiment).



on a constaté que le savoir-faire nécessaire pour un employeur différerait grandement de celui demandé par un autre, même pour des tâches définies de façon assez précise.

Le deuxième problème est qu'il est nécessaire de posséder un certain niveau de connaissances théoriques de base pour dépasser le savoir-faire étroit lié à un poste de travail qui très souvent peut être acquis sur le tas dans le cadre d'une instruction informelle donnée par un travailleur expérimenté. Sans cela, il est difficile de voir comment les compétences reconnues peuvent être plus qu'un ensemble d'instructions mémorisées pour différentes opérations. Steedman et Hawkins (1994), lors de leur examen des NVQ (qualifications professionnelles nationales) dans l'industrie de la construction, ont constaté que beaucoup d'employeurs étaient peu favorables à une définition des compétences plus large que leurs principaux besoins et étaient peu disposés à encourager, par exemple, l'acquisition de connaissances en mathématiques.

C'est pourquoi en ce qui concerne les qualifications transférables, les employeurs ne sont que faiblement enclins à assurer une formation allant au-delà de leurs besoins immédiats et, en particulier, toute formation qui transformerait l'expérience professionnelle acquise auprès d'eux en une compétence transférable.

Une solution préconisée par Becker (1975) serait de faire payer les stagiaires pour les compétences transférables, tout comme les apprentis participent au coût de leur formation par le biais d'un faible taux de rémunération pendant leur formation. Etant donné qu'ils profiteraient de l'augmentation de la transparence de leurs compétences, on pourrait attendre d'eux qu'ils participent aux coûts. Cependant, de nombreuses entreprises peuvent ne pas vouloir que leur capacité à former leur personnel à de nouvelles activités soit limitée par la capacité (ou la propension) de leurs travailleurs à financer une formation supplémentaire. Un système de crédits de formation a été proposé afin de permettre aux jeunes de poursuivre une telle formation (CBI 199-), ce qui atténuerait certaines difficultés; cependant, ce système serait probablement aussi ex-

posé aux pressions déjà évoquées subies par les finances publiques.

Les solutions examinées jusqu'ici s'appuient en grande partie sur la coordination du marché par l'intermédiaire du mécanisme des prix. Une telle analyse met en lumière les dangers auxquels est exposée la formation à des qualifications ou des compétences transférables. Mais elle n'offre qu'une faible consolation aux décideurs, car il est très difficile d'estimer quel est le rapport adéquat pour le partage des coûts et tout le système est en équilibre précaire. Si le rapport établi n'est pas le bon, le danger est alors grand que les employeurs se retirent et concentrent leurs efforts sur la formation à des savoirs non transférables.

Il y a une autre raison de douter de l'existence d'une solution intégralement basée sur le marché, comme le montre l'article de Wolf dans ce numéro. En effet, si on cherche à avoir une définition exhaustive en matière d'équivalence des compétences, on aboutit rapidement à un système fortement bureaucratique de réglementations définissant toutes les sources possibles de variation dans les différents contextes et la façon dont elles devront être prises en compte. Ce n'était pas là l'esprit de l'apprentissage en Grande-Bretagne ni d'ailleurs en Allemagne.

L'élément manquant est une réglementation commune par les employeurs et les travailleurs. Aucun règlement ne peut fournir une définition exhaustive de toutes les circonstances à prendre en considération pour une transparence totale. Ce qu'il faut à la place, c'est le type de contact régulier entre intéressés permettant de s'entendre à l'amiable sur les marges de variation acceptables. Pour en revenir à l'exemple allemand, les Chambres de commerce et d'industrie ont créé une culture où tout employeur comprend ce que l'autre veut dire quand il s'agit des besoins et des normes dans le domaine de la formation. Le soutien des comités d'entreprise et des syndicats est également important, en particulier pour rassurer les stagiaires qu'ils investissent bien dans des qualifications qui seront valables pendant quelque temps encore et pour garantir le respect d'un certain niveau de qualité.

Le mécanisme des prix peut fournir les incitations pour les différentes parties,

“Aucun règlement ne peut fournir une définition exhaustive de toutes les circonstances à prendre en considération pour une transparence totale. Ce qu'il faut à la place, c'est le type de contact régulier entre intéressés permettant de s'entendre à l'amiable sur les marges de variation acceptables.”



mais il est moins propre à réglementer les catégories du marché du travail. Ces dernières sont cruciales pour le bon fonctionnement du marché de la formation.

Une autre possibilité est de ne pas se soucier de la transparence et de laisser les entreprises développer leurs propres notions de compétences. Toutefois, ce qui semble fonctionner dans les grandes entreprises japonaises pourrait ne pas réussir ailleurs, et le coût du système japonais pour les employeurs n'est pas toujours apprécié.

Womack et al. (1990) et Aoki (1988) mettent l'accent sur la nature de l'échange bilatéral entre les entreprises japonaises et leurs personnels. La flexibilité dans le cadre des relations entre employeurs et salariés repose sur la réciprocité et, en particulier, sur l'attente d'un emploi à vie ou de longue durée. De telles politiques coûtent cher aux entreprises, qui prouvent leur engagement en s'efforçant de maintenir la stabilité de l'emploi même en période de récession, comme c'est le cas à l'heure actuelle. Si elles procédaient maintenant à des licenciements importants, elles abandonneraient de même le cadre assurant la flexibilité du travail de leurs personnels.

Les entreprises européennes offrent, dans l'ensemble, beaucoup moins de sécurité en matière d'emploi que leurs homologues japonais, comme le montre le tableau 1. En outre, les statistiques ne montrent pas la force du contrat implicite existant entre les entreprises japonaises et leurs personnels permanents en ce qui concerne la sécurité de l'emploi.

solutions basées uniquement sur les coûts pour la production de qualifications transférables, il semble que les pays européens doivent se concentrer non seulement sur la mise en place de systèmes de compétences reconnues, mais aussi sur l'élaboration d'une structure adéquate d'incitations et d'institutions de soutien.

Le coût de l'échec

Tout au long de cet article, une grande importance a été attachée au besoin de transférabilité des compétences. En l'absence de tradition d'emploi à vie même dans les grandes entreprises en Europe, il est essentiel d'examiner les mesures pouvant inciter les travailleurs à entreprendre une formation. Si leurs qualifications sont liées à leur employeur actuel, il est alors probable qu'ils ne seront pas disposés à investir leurs propres ressources et qu'ils s'opposeront aussi aux décisions des employeurs qui mettraient en danger leur statut professionnel même si celui-ci a été acquis à l'ancienneté. C'est ainsi que nous risquons d'avoir à faire face à une offre inadéquate de main-d'oeuvre qualifiée et à une résistance exagérée au changement à l'intérieur des entreprises. Le manque de transférabilité aggraverait aussi nombre des problèmes de chômage en Europe.

Les pressions exercées par la mutation industrielle, telles qu'elles ont été évoquées plus haut, semblent toutes indiquer une tendance à l'internalisation progressive des qualifications dans les entreprises si une action positive ne vient pas soutenir la transférabilité. La rapidité des changements pousse beaucoup d'employeurs à chercher à adapter les qualifications professionnelles en les complétant par leurs propres formes non normalisées de formation additionnelle. Les nouvelles technologies et les nouveaux principes d'organisation se répandent de façon inégale et à différentes vitesses, si bien qu'en l'absence d'une aide extérieure, les entreprises n'ont guère d'autre choix que celui d'adopter leurs propres solutions individuelles. Celles-ci sont une menace pour la transférabilité des qualifications professionnelles et à la longue créent pour l'avenir des problèmes d'ajustement du marché du travail.

Tableau 1. Répartition des emplois en fonction de leur durée dans une même entreprise (1991)

	Etats-Unis	Pays-Bas	Espagne	Royaume-Uni	France	Allemagne	Japon
>1 an	28.8	24.0	23.9	18.6	15.7	12.8	9.8
≥ 5 ans	38.3	37.6	53.7	45.0	57.6	59.0	62.6

Source: OCDE 1993; Note: Allemagne, Japon, Pays-Bas, 1990; Espagne 1992

C'est pourquoi, en l'absence d'un emploi à vie et étant donné la vulnérabilité des



La rapidité de la mutation ébranle également les marchés du travail internes existants pour le travail semi-qualifié et les qualifications basées sur une longue expérience. Ce type de qualifications n'est guère transférable et le risque est que la menace portée au statut économique et au niveau de revenu des personnes concernées ne diminue leur disposition à accepter une restructuration.

Les mesures visant à réformer les systèmes de qualifications en partant des compétences reconnues, qui pourraient être considérées comme autant de composan-

tes de qualifications plus larges, offrent la possibilité de maintenir la transférabilité là où elle existe déjà et même de l'introduire là où elle est encore actuellement très limitée. Mais comme l'expose cet article, les réformes ont peu de chances de réussir à moins de pouvoir mettre en place des incitations appropriées pour les différents acteurs et un cadre adéquat pour la coopération entre les employeurs et entre les employeurs et les travailleurs. Sans cela, la capacité des entreprises européennes à s'adapter au changement économique restera limitée et le coût humain augmentera fortement.

“... les pays européens doivent se concentrer non seulement sur la mise en place de systèmes de compétences reconnues, mais aussi sur l'élaboration d'une structure adéquate d'incitations et d'institutions de soutien.”

Bibliographie

- Aoki M.** (1988) Information, incentives, and bargaining in the Japanese economy. Cambridge University Press, Cambridge.
- Atkinson J. & Meager N.** (1986) Changing working practices: how companies achieve flexibility to meet new needs. National Economic Development Office, London.
- Bees M. & Swords M.** (éd.) (1990) National vocational qualifications and further education. Kogan Page, London.
- Cappelli P. & Crocker-Hefter A.** (1993) Distinctive human resources are the core competencies of firms. EQW Working paper WP18, National Center on the Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Huber B. & Lang K.** (1993) Tarifreform 2000: Forderungskonzepte und Verhandlungsstände im Bereich der Metallindustrie. WSI Mitteilungen, 12/1993, p. 789-797.
- Jessup G.** (1990) National Vocational Qualifications: Implications for further education. In Bees M. and Swords M. (éd.).
- Jones L.** (1986) Apprentice training costs in British manufacturing establishments: some new evidence. British Journal of Industrial Relations, vol. 24, n° 3, novembre, p. 333-362.
- Lam A.** (1994) The utilisation of human resources: a comparative study of British and Japanese engineers in the electronics industries. Human Resource Management Journal, Spring.
- Marsden D.W. & Ryan P.** (1991) Institutional aspects of youth employment and training policy: reply. British Journal of Industrial Relations, 29:3, septembre, p. 497-505.
- Maurice M., Eyraud F., d'Iribarne A. & Rychner F.** (1988a) Des entreprises en mutation dans la crise: apprentissage des technologies flexibles et émergence de nouveaux acteurs. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Aix-en-Provence.
- Maurice M., Mannari H., Takeoka Y. & Inoki T.** (1988b) Des entreprises françaises et japonaises face à la mécatronique: acteurs et organisation de la dynamique industrielle. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (CNRS), Aix-en-Provence.
- Millington J.** (1990) Engineering training and further education: a changing relationship. In Bees M. and Swords M. (éd.).
- Noll I., Beicht U., Böll G., Malcher W. & Wiederhold-Fritz S.** (1983) Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Beuth Verlag, Berlin.
- OCDE** (1993) Employment Outlook 1993, OCDE, Paris.
- Peters T. J. & Waterman R. H.** (1982) In search of excellence: lessons from America's best-run companies. Harper and Row, New York.
- Piore M. J. & Sabel C. F.** (1984) The second industrial divide: possibilities for prosperity. Basic Books, New York.
- Steedman H. & Hawkins J.** (1994) Buts et portée de la formation professionnelle: les jeunes de l'industrie du bâtiment en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne. Formation Emploi, à paraître.
- Streeck W.** (1985) Die Reform der beruflichen Bildung in der westdeutschen Bauwirtschaft 1969-82. Internationales Institut für Management und Verwaltung, Berlin.
- Womack J., Jones D.T. & Roos D.** (1990) The machine that changed the world. Rawson Associates, New York.
- Wood A.** (1994) North-south trade, employment and inequality. Oxford University Press, Oxford.



David Parkes

Directeur adjoint de l'European Institute of Education and Social Policy (EIESP)¹, à Paris. Actuellement "Président" du Forum européen de l'administration de l'éducation.



Il ne s'agit pas pour l'auteur "d'expliquer les traits spécifiques de la démarche basée sur la compétence en Grande-Bretagne, mais d'examiner le contexte global politique, intellectuel, culturel, structurel, organisationnel et éducatif de la situation britannique.

... Il est vrai que bon nombre des tendances ... sont mondiales plutôt que spécifiquement britanniques ... mais l'exemple britannique est considéré comme un extrême, souvent non représentatif des différentes traditions des Etats européens de taille moyenne. Bien sûr, cela peut ... correspondre au rôle de pionnier!"

"Compétence" et contexte: un aperçu de la situation britannique

Au milieu des années 70 et au début des années 80, alors que la démarche basée sur la "compétence" était à la mode dans les collèges professionnels et techniques et les collèges locaux, on se racontait l'histoire d'un clochard transportant toute sa fortune dans un sac en plastique noir. L'essentiel de la lamentation du clochard et le thème global de ce récit:

"Toute ma vie, j'ai voulu être quelqu'un; maintenant, je sais que j'aurais dû être plus précis".

Le réaménagement de l'éducation et de la formation professionnelles britanniques

Pour diverses raisons, le concept de "compétence" a cédé le pas en Amérique du Nord à d'autres définitions des performances (Unwin, 1991). Cependant, il y a eu en Grande-Bretagne pendant toutes les années 80 un effort soutenu pour réaménager, selon des critères basés sur la compétence, le système d'éducation et de formation professionnelles. Bob Mansfield (1989) commente:

"L'éducation et la formation professionnelles britanniques sont basées sur un modèle de développement inversant les démarches antérieures. Au lieu de concevoir des programmes pour répondre aux besoins supposés, les instances professionnelles représentatives formulent des 'critères professionnels' qui constituent des énoncés clairs et précis décrivant ce qu'une prestation efficace signifie dans des domaines professionnels distincts".

John Burke (1991) élabore ce thème du réaménagement délibéré:

"Le mouvement basé sur la compétence est représenté de la manière la plus visible

dans le 'National Council for Vocational Qualifications' (NCVQ, Conseil national des qualifications professionnelles), qui a lancé une révolution tranquille dans l'éducation et la formation professionnelles. Il est important d'avoir conscience que le réseau du NCVQ n'est pas simplement un développement parmi d'autres dans une série de réformes éphémères, mais qu'il s'agit d'une réorganisation et d'une réorientation fondamentales dans l'éducation et la formation professionnelles, avec des conséquences importantes et de grande envergure. Par comparaison, les tentatives antérieures de réforme par l'instauration d'initiatives, de programmes et d'examens nouveaux apparaissent comme du 'rafistolage' de détail dans la superstructure. Inspirées à l'origine par le fructueux Livre blanc 'A New Training Initiative' (Nouvelle initiative de formation) (Ministère de l'emploi, 1991) et renforcées par des Livres blancs en 1984, 1985 et 1986, les 'National Vocational Qualifications' (NVQ, Qualifications professionnelles nationales) impliquent une redéfinition radicale des objectifs de l'éducation et de la formation, des besoins de l'individu, de l'impératif technique de l'évaluation, placée dans le contexte des besoins nationaux à l'heure actuelle et dans une bonne partie du siècle à venir".

Qu'est-ce qu'une démarche basée sur la compétence?

Cette révolution apparente a été institutionnalisée par le **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ), dont le principal partisan est Gilbert Jessup (1991), son Directeur de la recherche, du développement et de l'information:

"La principale caractéristique de la 'New Training Initiative' fut l'introduction d'un nouveau concept de 'critères', dont toute l'importance fut toutefois mal saisie par le lecteur en 1981.

¹ L'EIESP est un organisme indépendant travaillant pour des organisations internationales et des gouvernements de pays d'Europe occidentale, centrale et orientale.



En spécifiant des objectifs d'apprentissage sous la forme de critères de résultats, indépendamment du cours, du programme ou du mode d'apprentissage, il est possible de créer un cadre de 'critères' qui peuvent être adoptés par tout cours ou programme. Les critères constituent le concept unificateur de tout l'apprentissage.

Pour que les individus puissent satisfaire aux critères et que leurs performances puissent être enregistrées, les critères sont regroupés sous la forme d'unités de crédit et de qualification. Les qualifications sont dans le nouveau système définies comme des groupes d'unités de crédit, des ensembles liés aux exigences professionnelles.

Il existe une littérature très fournie (voir la bibliographie en annexe) d'acteurs, de théoriciens et de praticiens, avec une multitude de textes courts ou longs expliquant la stratégie, la terminologie et les orientations.

Il est intéressant de les lire en strates archéologiques à partir de 1981: ils affinent les concepts, s'efforcent de régler les problèmes de mise en oeuvre et de s'accommoder du continuel mouvement des orientations de la politique (FEU 1984; Mansfield & Matthews, 1985; UDACE 1989; FESC 1989).

Pour formuler une définition, je cite "**A Guide to Work-based Learning Terms**" (Guide des termes d'apprentissage basé sur le travail), FE Staff College (FESC) 1989:

La **compétence/compétence professionnelle** est diversement définie comme:

"L'aptitude individuelle à entreprendre des activités requérant planification autonome, réalisation et auto-supervision." (Fédération allemande des employeurs de l'ingénierie, 1985).

"L'aptitude à utiliser connaissances, aptitudes relatives aux produits et aux processus et, à titre de résultat, à agir efficacement pour atteindre un objectif." (Hayes, 1985).

"La possession et le développement d'aptitudes, de connaissances, d'attitudes adéquates et d'une expérience suffisantes

pour agir efficacement dans les situations de la vie" (F.E.U., 1984).

"L'application d'aptitudes, connaissances et attitudes à des tâches ou combinaisons de tâches en vertu de critères dans des conditions opérationnelles." (Prescot, 1985, Personal Communication).

"La compétence professionnelle est l'aptitude à mener des activités à un poste dans le cadre d'une activité professionnelle en vertu des critères définis par l'emploi. Cette notion englobe également l'aptitude à transférer des capacités et connaissances à de nouvelles situations dans le domaine professionnel et, au-delà, à des emplois apparentés. Une telle flexibilité implique souvent une meilleure maîtrise des aptitudes et de la compréhension qu'il n'est d'usage même parmi les salariés expérimentés" (M.S.C. 1985).

"L'aptitude à agir dans des situations de travail ou à des postes en vertu des critères requis par l'emploi" (NCVQ, 1989).

Pourquoi ne l'adoptons-nous pas avec autant d'enthousiasme que nous le pourrions?

Une nouvelle fois, il ne s'agit pas pour moi d'expliquer les traits spécifiques de la démarche basée sur la compétence en Grande-Bretagne, mais d'examiner le contexte global politique, intellectuel, culturel, structurel, organisationnel et éducatif de la situation britannique.

Une citation (non attribuée) d'une grande organisation internationale suggère que *"les Britanniques ont des outils très attractifs; quel dommage qu'ils n'aient pas de système d'éducation et de formation professionnelles auquel les appliquer."*

Cela est injuste, mais nous permet de saisir deux choses. La première est qu'il y a une certaine résistance "continentale" généralisée vis-à-vis de la démarche britannique et de sa présence missionnaire sur le continent. La deuxième est que les Britanniques sont en train de réaménager leur(s) système(s) et que ceci requiert une spécificité absente d'autres systèmes qui,

Comment définir la compétence?

Les Britanniques jouent-ils un rôle de pionniers?



Quel est le processus de certification?

- Les Lead Bodies représentant des secteurs professionnels élaborent et formulent les compétences requises, avec un processus d'évaluation normalement conçu avec l'assistance des organismes de certification;
- les organismes de certification soumettent leurs qualifications, y compris un processus d'évaluation, au NCVQ pour validation;
- le NCVQ valide les qualifications soumises pour une durée de cinq années si elles satisfont aux critères du NCVQ; le certificat doit être basé sur "les critères requis pour l'activité dans l'emploi";
- la validation permet aux organismes d'appeler la qualification "National Vocational Qualification" (NVQ, Qualification professionnelle nationale). Ils versent une redevance par certificat délivré;
- les titres et certificats peuvent être délivrés pour une qualification intégrale ou pour des unités distinctes, dont chacune comprend plusieurs éléments de compétence;
- il n'est pas nécessaire de suivre un programme ou un cours déterminé pour obtenir une NVQ. Théoriquement, l'évaluation peut se faire dans un centre d'évaluation reconnu, qui peut être le poste de travail.

s'ils peuvent s'adapter, partagent des valeurs internes implicites ou explicites. Par conséquent, il est possible d'être séduit par la méthodologie ainsi produite, mais de douter qu'elle convienne à des systèmes (considérés comme) mûrs et réussissant mieux. La résistance s'adresse surtout à l'intensité de la présentation de la formule britannique et à son impact (fort improbable) sur la scène communautaire. On peut également avancer que les Britanniques jouent un rôle de pionniers, que les mêmes démarches et questions doivent (ou devront) être résolues par exemple en France et en Allemagne, mais qu'elles y sont soit différées, soit moins visibles.

Bien sûr, comme le souligne Alison Wolf (1993), "il n'y a pas de système unique".

"Les gouvernements trouvent pratiquement impossible de développer une politique cohérente à long terme, pour une bonne part parce qu'ils essaient d'atteindre un certain nombre d'objectifs assez distincts. Ils s'efforcent de comprimer dans un système national unique des programmes qui impliquent des genres très différents d'éducation et de formation, de concilier intérêts et ambitions personnels d'une part et préoccupations sociales plus vastes d'autre part, et de le faire dans une situation d'incertitude intrinsèque quant à l'avenir".

Un troisième et important facteur pour les Britanniques est non pas la conceptualisation d'une démarche basée sur la "compétence", mais sa réalisation dans des contextes économiques, structurels et idéologiques spécifiques. Par exemple, on discute beaucoup de l'étroitesse d'interprétation requise par les Lead Bodies (organismes pilotes) au Royaume-Uni et de l'impression que, malgré le discours sur la "grande envergure", la "large base", la "dynamique" et l'"adaptabilité", il existe un risque de disposition structurelle vers l'"étroitesse". Des exemples typiques de ces commentaires:

"...les critères professionnels sont basés implicitement sur une notion de compétence qui peut être soit étroite, soit large. La conséquence de critères étroits ou basés sur les tâches sera un cadre de 'critères' qui ne répondra pas aux besoins d'une économie moderne. Ce qu'il nous

faut plutôt, c'est une notion large de compétence pour gérer les critères et les systèmes d'apprentissage et d'évaluation associés". (Mansfield, 1981).

"Il y a maintenant des indices manifestes d'insatisfaction parmi les décideurs à l'échelon national sur l'étroitesse des critères spécifiés par les Lead Bodies, qui constituent la base des NVQ". La Confédération of British Industry (CBI, Confédération de l'industrie britannique) a formulé cette remarque désabusée: "L'accent sur la définition de critères par des organismes industriels distincts n'a pas mené naturellement au développement de compétences 'génériques' inter-structurelles". (Ibid.).

Le contexte intellectuel

Le contexte intellectuel dans lequel la notion de "compétence" se situe fait l'objet de discussions intensives. Ces discussions s'articulent dans des théories de l'apprentissage et des concepts de connaissance qui sont assez vagues. Mon principal point de référence est ici un recueil de documents intitulé "**Knowledge and Competence: current issues in training and education**" (Connaissance et compétence: problèmes actuels de la formation et de l'éducation) édité par Harry Black et Alison Wolf (1991). Une question essentielle est que si un certain ensemble de connaissances est toujours nécessaire à une activité, à quoi servirait-il de l'inscrire dans les "critères"? Ne peut-on pas le déduire du succès de l'activité? Mais bien sûr, les choses ne sont pas aussi simples. Alison Wolf (1991) précise:

"Un point très important est que la compétence est une construction mentale et non pas quelque chose que l'on puisse observer directement. Tout aussi importants sont les différents éléments constitutifs de la 'compétence' qui apparaissent dans la littérature, quelle que soit l'étiquette qu'ils portent. Ainsi, nous pouvons effectivement nous entendre sur le fait que la connaissance et la compréhension contribuent à la compétence, sans être en mesure d'observer ou de mesurer directement aucune des trois."

Elle poursuit en soulignant que concevoir la connaissance comme un tiroir plein de



faits disposés au hasard est en parfaite contradiction avec ce que nous savons de la structure de l'esprit humain. Nous devrions peut-être retourner à Descartes qui, après tout, soulignait que *la mémoire n'est pas un tiroir mais une partie intégrante du corps lui-même*.

Wolf poursuit:

"1. La connaissance et la compréhension ne sont pas dissociées de l'activité. Il est plus approprié de considérer le comportement (ou l'activité) comme dérivé de structures cognitives.

2. La connaissance et la compréhension sont des constructions mentales devant être déduites du comportement observable au même titre que la compétence elle-même.

3. La connaissance est fortement contextualisée. Pour déduire fiablement la connaissance, surtout lorsqu'elle a de larges applications, il faut d'amples observations.

4. La connaissance et la compréhension s'acquièrent souvent (et/ou) le mieux 'sur le tas'.

5. Ce n'est qu'avec précaution qu'il faut déduire la connaissance et la compréhension sous-jacentes, eu égard à la possibilité de schémas alternatifs ou incorrects."

Ce malaise se reflète non seulement dans les concepts, mais aussi dans la démarche de mise en oeuvre. Haffenden et Brown (1989), parlant des enseignants, observent:

"En résumé, on voit qu'il y a des conceptions largement différentes de la nature de la compétence. La notion cohérente et exhaustive la moins approfondie de la compétence porte sur la compétence personnelle. Les avantages d'une telle approche sont variés, et non pas simplement parce qu'elle souligne le rôle central de l'individu. La diversité des opinions sur la compétence peut être elle-même considérée comme un indicateur de la nécessité d'un programme bien plus fourni de développement des ressources humaines - non pas pour imposer une conception uniforme de la nature de la compétence, mais plutôt pour parvenir à un large consensus sur la direction générale que

le programme devrait suivre". (Haffenden & Brown, 1981).

Sur le plan structurel, nous pouvons revenir au caractère décentralisé du (des) système(s) britannique(s). Comme il n'y existe pas de critères centraux, il est en fait très fréquent que les critères d'activité produits par un Lead Body pour un secteur donné ne fassent pas l'objet d'un consensus et soient méconnus.

"Les superviseurs, gestionnaires et formateurs devront apprendre ceux-ci et les assimiler avant qu'une évaluation localisée puisse produire quoi que ce soit d'autre que des critères largement variables." (Ibid.).

Le contexte culturel

La démarche basée sur la compétence s'articule dans un contexte plus ample où les aspects relatifs à la pédagogie et aux programmes devraient conditionner ceux liés aux ressources et aux structures et non pas s'aligner sur eux; telle est tout au moins la question. Dans une étude sur les implications, pour l'éducation continue, de la loi de réforme éducative de 1988, Beryl Pratley (1988) commente:

"Nous pouvons rompre avec la tradition selon laquelle les ressources de l'éducation continue suivent le succès de la mise en oeuvre du programme, et établir des systèmes où les ressources sont fournies pour assurer l'efficacité de la conception, de la réalisation et de l'évaluation du programme."

Cependant, un dilemme majeur est formulé par un groupe de praticiens passant en revue quatre Etats membres de la Communauté dans quatre secteurs professionnels différents (Gordon & Parkes, 1992). Ils demandent:

"Etant donné des processus meilleurs, à quel facteur les médiocres résultats du Royaume-Uni doivent-ils être attribués?"

Leur réponse: les taux de participation, la cohérence et la compréhensibilité du système, le niveau des ressources et un programme fondé sur une plus large base - de même que les autres facteurs évoqués plus haut.

"La démarche basée sur la compétence s'articule dans un contexte plus ample où les aspects relatifs à la pédagogie et aux programmes devraient conditionner ceux liés aux ressources et aux structures et non pas s'aligner sur eux; telle est tout au moins la question."



Le système du NCVQ est basé sur le volontariat - c'est là l'un seulement des aspects d'une attitude nationale volontariste de négociation avec les employeurs, qui mise davantage sur la persuasion que sur la législation. Ceci s'applique au même titre au rôle local des Training and Enterprise Councils (TEC, Conseils formation et entreprise), et complète le caractère décentralisé des instances qui délivrent les qualifications:

"Ceci n'aurait cependant guère de répercussions si les employeurs montraient un solide engagement en faveur du développement des ressources humaines."
(Raggatt, 1991).

Aspects structurels et organisationnels

Deux grands thèmes doivent être récapitulés:

1. **la spécificité s'impose dans le réaménagement d'un système;**
2. **la logique de mise en oeuvre dans un contexte culturel et structurel donné fournit un contexte allant bien au-delà de la simple conceptualisation des outils.**

Un grand avantage des démarches relatives à la "compétence" en Grande-Bretagne est qu'elles peuvent parvenir à aligner les mécanismes de qualification, de certification et d'évaluation tant dans la formation initiale que dans la formation des adultes, tout en pénétrant tant l'éducation et la formation professionnelles que l'enseignement supérieur (Gordon 1993).

Burke (1991) opère une distinction entre l'intervention directe par des initiatives spécifiques et les processus d'osmose, surtout pour l'enseignement supérieur.

"L'osmose désigne des changements qui s'infiltreront dans l'enseignement supérieur et peut être considérée comme l'émergence d'une réponse à des besoins repérés au niveau interne. Je vois l'enseignement supérieur subir des changements osmotiques par absorption d'éléments de démarches basées sur la compétence, ce qui pour une

bonne part résulte de ce qui se passe au niveau des NVQ et des développements parallèles dans le programme pédagogique national".

Ceci implique au moins une certaine cohérence entre les secteurs de l'éducation et permet d'escompter que le système britannique a un avenir de cohérence.

Un autre élément organisationnel de la démarche basée sur la compétence est qu'elle se fonde sur des unités de valeur/crédits. **Ceci renforce le caractère de plus en plus modulaire des dispositifs britanniques.**

Au niveau le plus simple, un module est la décomposition d'un ou plusieurs programmes en éléments succincts pouvant être combinés de diverses façons et selon des séquences diversement liées, pour mener à une certification. Pour ses partisans, les avantages de tout système modulaire sont les suivants:

- utilisation plus efficace des ressources;
- renforcement du choix pour les formés et souplesse des dispositifs;
- possibilité de varier l'allure, le rythme et la réalisation de la formation;
- possibilité d'être innovatif;
- hausse des taux de participation et meilleure utilisation des équipements.

L'élaboration d'une démarche modulaire a un impact direct sur la gestion et le développement des programmes. Les éléments organisationnels affectés sont:

- la gestion financière;
- la structure organisationnelle;
- la façon dont l'enseignement/l'apprentissage sont organisés et dotés de ressources;
- les ressources humaines et la façon dont elles sont déployées.

Mais les "modules" peuvent faire l'objet d'interprétations tout aussi amples que les "compétences". On peut traduire en gros les résultats d'une récente conférence de PETRA à Lisbonne (1992) par la phrase suivante: *"Nous ne savons plus ce qu'est un module, et nous ne nous en soucions plus"*. C'est là une façon un peu désinvolte d'analyser les différences de définition et de réalisation.

"Un grand avantage des démarches relatives à la 'compétence' en Grande-Bretagne est qu'elles peuvent parvenir à aligner les mécanismes de qualification, de certification et d'évaluation tant dans la formation initiale que dans la formation des adultes..."



Pour le système allemand en particulier, la modularisation pourrait être combattue comme le tranchant du coin européen enfoncé dans le système dual qui, dans la formation initiale, assure des processus de maturation ainsi que la reconnaissance sociale et une large orientation sur la qualité.

Le contexte politique

Il n'existe pas d'entité que l'on pourrait appeler le monde "anglo-saxon", mais il existe fort bien une distinction perceptible entre les systèmes éducatifs que l'on peut qualifier de "gérés" (surtout dans le monde anglophone) et ceux que l'on peut appeler "administrés". Dans les systèmes allemand ou français, par exemple, on s'attendra à voir des professionnels qualifiés travailler dans un système "**administré**", c'est-à-dire où les décisions essentielles sur les ressources, le personnel et les programmes sont prises hors de l'institution. Nous parlons de système "**géré**" lorsque c'est l'**institution** qui est le niveau de décision et que son directeur est un "**gestionnaire**" (au sens de l'entreprise). Dans le monde entier, au niveau de l'institution d'éducation ou de formation, une pression s'exerce en direction de l'autonomie, du professionnalisme, de la "gestion" et des budgets globaux. Une telle pression peut être acceptée ou combattue, selon la culture et la structure où elle s'exerce.

Cette analogie avec l'"entreprise", en ce qui concerne la situation britannique, correspond à des collègues d'enseignement complémentaire opérant comme des unités commerciales avec des budgets spécifiques et gérés selon un mode concurrentiel.

En même temps, les attributions décisionnelles essentielles et les postes de "pilote" sont pour une bonne part aux mains des employeurs - dans les Training and Enterprise Councils, dans les collègues, où les employeurs jouent un rôle prépondérant dans les instances de direction et dans les Lead Bodies des différents secteurs, qui définissent les critères. La structure de type allemand basée sur les partenaires sociaux, où les syndicats jouent un rôle important parallèlement au patronat, a une bien moindre importance.

Les Training and Enterprise Councils, qui existent à l'échelon local, sont contrôlés non pas par des représentants élus des autorités centrales et locales, mais par des hommes d'affaires désignés par le gouvernement. (Les dispositifs en faveur des jeunes chômeurs et des chômeurs de longue durée, naguère gérés par les antennes locales ou régionales de l'ancien Ministère de l'emploi, sont gérés au niveau local par les TEC. Le budget national consacré à ces dispositifs s'élève à plus de 1,5 billion de £. Le raisonnement du gouvernement est qu'établis sur une base locale, ils peuvent s'identifier clairement avec la zone qu'ils desservent).

Le rôle des employeurs dans la détermination des "critères" dont les compétences sont dérivées doit être considéré dans un contexte politique plus large. Ainsi s'explique le malaise des observateurs vis-à-vis du fait que les besoins et les critères sont formulés par les employeurs **sans** une longue tradition d'investissement et d'engagement dans la formation. Dans la littérature fournie confirmant cette thèse, on trouve le fameux rapport MSC/NEDO (1984) "**Competence and Competition**" (Compétence et concurrence), qui révélait que les employeurs d'Allemagne de l'Ouest dépensent près de trois fois plus pour l'éducation et la formation professionnelles initiales et continues que les employeurs du Royaume-Uni.

Le gouvernement britannique tend à suivre (pas toujours avec succès) les exemples américains d'innovation dans les rapports entreprise/formation. Comme le souligne Unwin (1991):

"le 'Compact' de Boston a encouragé le gouvernement Thatcher, en 1986, à financer par l'intermédiaire de la Manpower Services Commission [les services de l'emploi de l'époque] une série de partenariats analogues dans des centres urbains britanniques, malgré les avertissements venus de Boston et indiquant que tout n'allait pas si bien".

Les TEC eux-mêmes étaient inspirés des Private Industry Councils (PIC, Conseils des entreprises privées) américains. On est amené à se demander si la tendance à répéter des expériences nord-américaines ayant constitué de relatifs échecs constitue simplement un produit de l'impuis-

Il existe "une distinction perceptible entre les systèmes éducatifs que l'on peut qualifier de 'gérés' (surtout dans le monde anglophone) et ceux que l'on peut appeler 'administrés'.

... Dans le monde entier, au niveau de l'institution d'éducation ou de formation, une pression s'exerce en direction de l'autonomie, du professionnalisme, de la 'gestion' et des budgets globaux."



sance ministérielle à manier d'autres langues que l'anglais britannique ou américain.

Il est vrai que bon nombre des tendances évoquées ci-dessus sont mondiales plutôt que spécifiquement britanniques

(même les Français parlent dans les écoles du "marketing"), mais l'exemple britannique est considéré comme un extrême, souvent non représentatif des différentes traditions des États européens de taille moyenne. Bien sûr, cela peut aussi correspondre au rôle de pionnier!

Bibliographie

Bengtsson Jarl (1993) Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers in **European Journal of Education**, vol. 28, n° 2 (éd. Parkes) The European Cultural Foundation, Amsterdam.

Burke John (1991) Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies in **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P. & Unwin L. (éd.) The Falmer Press, Londres.

Further Education Unit (1984) **Towards a Competence-based System**, Londres.

Gordon Jean (à paraître en 1993) **Comparative Analysis of the systems and procedures of certification of Qualifications in the European Community**, CEDEFOP, Berlin.

Gordon Jean & Parkes David (1992) Strategies for VET in Europe, AVCI Londres.

Haffenden & Brown (1989), Towards the Implementation of Competence-based curricula in Colleges of Further Education, in Burke J. (éd.) **Competency-based Education and Training**, Falmer Press, Lewes.

Jessup Gilbert (1991), **Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training**, ibid.

Levy Margaret, Matthews David & Oates Tim (1989) **A Guide to Work-based learning Terms**, FE Staff College, Bristol.

Mansfield Bob (1989), Competence and Standards, in Burke J. (éd.) **Competency-based Education and Training**, ibid.

Mansfield Bob & Matthews David (1985) **Job Competence: a description for use in Vocational Education and Training**, FESC, Bristol.

Messick Samuel (1982) **Abilities & Knowledge in Educational Achievement Testing** (Princeton, New Jersey).

Pratley Beryl (1988), Who's Driving the Curriculum Now? in **Planning the FE curriculum, Implications of the 1988 Education Reform Act**, (éd. Kedney & Parkes) F.E.U. Londres.

Raggatt Peter (1991) Quality Assurance and NVQs in **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P. & Unwin L. (éd.) The Falmer Press, Londres.

Sanderson Michael (1993) Vocational Education and Training: a historian' view in **European Journal of Education**, vol. 28 n° 2, ibid.

Standaert Roger, Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany in **European Journal of Education**, vol. 28 n° 2, ibid.

Udace (1989) **Understanding Competence** - Unit for the Development of Adult Continuing Education, Leicester.

Unwin Laura (1991) Meeting the Needs of a "Global Society": Vocational Training in the U.S.A. in **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P. & Unwin L. (éd.) ibid.

Wolf Alison: Some Final Thoughts: Vocational Education Policy in a European Context in **European Journal of Education**, vol. 28 n° 2, ibid.

Wolf Alison (1990) Unwrapping Knowledge and Understanding from Standards of Competence in **Knowledge & Competence: Current issues in Training and Education** (éd. Black & Wolf) COIC Department of Employment, Londres.



La mesure des “compétences”: l’expérience du Royaume-Uni

Cet article traite essentiellement de l’expérience récente faite au Royaume-Uni, où une approche très particulière concernant la définition et la mesure des compétences a servi de pierre angulaire à la politique du gouvernement en matière de formation professionnelle. Les leçons que l’on peut en tirer sont toutefois plus générales. Si les “compétences” doivent revêtir une importance majeure dans la politique au niveau national ou européen, il faut alors pouvoir s’assurer que la signification que deux personnes attribuent à une compétence est la même. Cela signifie que les questions de définition et de mesure sont fondamentales.

Le Royaume-Uni a été plus loin que tout autre pays en ce qui concerne l’intégration de méthodes basées sur les compétences dans l’éducation et la formation courantes. Son expérience a permis de mettre en évidence un certain nombre de problèmes importants tant théoriques que pratiques liés à cette méthode. Penser en termes de “compétences” peut être une méthode utile pour la conception des programmes de formation et le développement des ressources humaines. Les événements au Royaume-Uni montrent toutefois que le simple fait de remplacer la terminologie liée aux qualifications plus traditionnelles par ce nouveau langage ne suffit pas à aider à créer des mécanismes de reconnaissance mutuelle pour le savoir-faire et les connaissances des individus.

L’idée sur laquelle s’appuient l’évaluation et l’éducation basées sur les compétences telles qu’elles sont appliquées et préconisées au Royaume-Uni est essentiellement d’origine américaine. Cela est particulièrement vrai pour la variante anglaise. Comme le lecteur le sait peut-être, l’Angleterre et l’Ecosse ont des systèmes d’éducation assez différents et les Anglais ont adopté une version plus “puriste” de

l’éducation et de la formation basées sur les compétences que les Ecossais. Les ouvrages sur l’évaluation basée sur la compétence parus en Grande-Bretagne au cours des années 80 regorgent de références directes à des publications américaines remontant à une dizaine d’années. Ce qui est profondément différent, ce sont les structures institutionnelles qui ont engendré des modèles très différents concernant la mise en oeuvre et le développement dans les programmes basés sur la compétence. Pour l’essentiel, la politique du gouvernement au Royaume-Uni s’est assurée de l’adoption générale des méthodes basées sur la compétence en les liant au financement par l’Etat. Aux USA, les expériences localisées n’ont que peu ou pas d’effets à long terme, si bien que les partisans américains de cette méthode la redécouvrent maintenant à travers le programme britannique.

La définition suivante est américaine. Néanmoins, elle résume l’ensemble des éléments essentiels de l’évaluation basée sur la compétence telle qu’elle est préconisée à l’heure actuelle au Royaume-Uni:

L’évaluation basée sur les compétences est une forme d’évaluation qui découle de la spécification d’un ensemble d’objectifs, qui énonce clairement les objectifs tant généraux que spécifiques de façon à ce que les évaluateurs, les étudiants et les tierces personnes intéressées puissent tous porter un jugement raisonnablement objectif quant à savoir si l’étudiant a atteint ou non ces objectifs, et qui certifie les progrès de l’étudiant sur la base de la démonstration des objectifs atteints. L’évaluation n’est pas liée au temps passé dans un cadre éducatif formel.¹

Les trois composantes particulièrement importantes de l’évaluation sur la base des compétences que l’on retrouve dans la définition ci-dessus sont:



Alison Wolf

Maître de conférences et Co-directrice du Centre international de recherche en évaluation. A travaillé dans le domaine de la politique éducative aux Etats-Unis et au Royaume-Uni

“La notion de compétence peut être une aide inestimable pour le formateur ou l’éducateur parce qu’il oblige le système à se concentrer sur ce qu’il souhaite atteindre. Toutefois, lier la mesure et la reconnaissance à la notion de compétence aboutit très vite à de sérieux problèmes.

...Il ne fait aucun doute qu’au niveau européen, la mesure basée sur les compétences ne représente pas le moyen de cacher les divergences ou de créer une compréhension commune là où elle n’existe pas déjà.”

¹ Adapté de G. Grant et al. “On Competence: A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education” (Jossey-Bass, San Francisco, 1979), p. 5.



L'évaluation basée sur les compétences a abouti à la création de Qualifications professionnelles nationales fondées sur des normes de compétence professionnelle.

1. l'accent mis sur les objectifs, en particulier les objectifs multiples chacun considéré séparément et de façon distincte,

2. la conviction que ceux-ci peuvent et doivent être spécifiés jusqu'à ce qu'ils soient clairs et "transparents" de façon à ce que les évaluateurs, les évalués et les "tiers personnes" soient à même de comprendre ce qui est évalué et quel est l'objectif à atteindre,

3. la dissociation de l'évaluation d'institutions précises ou de programmes d'enseignement particuliers.

Ces caractéristiques définissent la pratique de l'évaluation basée sur les compétences. Cependant, l'accent mis sur les objectifs et la "transparence" n'est pas spécial à l'approche basée sur les compétences. Il s'agit là aussi d'un des éléments de la définition d'une théorie quelque peu plus large en matière de mesure, à savoir celle se "référant à des critères". La référence à des critères a de la même façon à voir avec des objectifs clairement spécifiés et une évaluation qui porte sur les objectifs pris séparément plutôt que sur une "moyenne". Cette approche a elle aussi exercé une très grande influence au cours des dernières années (par exemple dans le cadre du programme d'enseignement national pour l'Angleterre) et ce concept vient lui aussi des Etats-Unis. Néanmoins, l'évaluation basée sur les compétences et celle se référant à des critères ne sont pas synonymes. La première implique l'idée de compétence qui est essentiellement non-académique. Dans la pratique, comme le fait remarquer le même texte américain dont est extraite notre première définition,

elle tend ... à découler d'une analyse d'un rôle actuel ou futur dans la société moderne et ... essaie de certifier le niveau de l'étudiant sur la base de la démonstration d'une performance dans certains ou dans tous les aspects de ce rôle. (ibid., p. 6)

En d'autres termes, elle est professionnelle au sens le plus large du terme et liée étroitement à l'idée de performance "dans la vie réelle". En effet, au début aux USA, on utilisait plus souvent le terme d'évaluation (et d'éducation) "basée sur les performances" que celui de "compétences".

En Angleterre, l'évaluation basée sur les compétences a commencé à prendre de l'importance après l'examen par le gouvernement en 1986 des qualifications professionnelles. Cela a abouti directement à la création du National Council for Vocational Qualifications (NCVQ, Conseil national pour les qualifications professionnelles) avec comme mandat de mettre en place un système pour les qualifications professionnelles nationales (NVQ - National Vocational Qualifications) de certificats et de titres professionnels reconnus. L'étude montre que "les évaluations pratiquées par de nombreux organismes ne testent ou ne consignent pas de façon adéquate les compétences exigées dans le travail", que "les méthodes d'évaluation tendent à tester plutôt les connaissances ou les savoir-faire que les compétences" et qu'il existe de "nombreux obstacles à l'accès provenant des conditions de participation et d'admission". A ce stade, le secteur de l'éducation était vu comme se trouvant fondamentalement en opposition aux réformes nécessaires et en général, il n'a pas été tenu compte de ces objections aux réformes proposées.

Maintenant, des NVQ (qualifications professionnelles nationales) ont été développées de façon à couvrir la plupart des secteurs de l'emploi. Elles sont le fruit de l'activité des grands organismes sectoriels qui représentent chacun un secteur donné de l'industrie ou de l'emploi. Chacun de ces organismes est responsable de l'établissement de **normes** détaillées pour les compétences professionnelles. Celles-ci sont à leur tour utilisées comme base pour les certificats et titres professionnels. Aucune qualification ne sera reconnue comme "NVQ" si elle ne s'appuie pas sur les normes issues par l'organisme du secteur d'activité concerné et le financement par l'Etat est lié au système des NVQ. La procédure d'homologation des NVQ n'implique aucune discussion formelle sur le programme (dans la mesure où il est implicite dans les normes) ou approbation des enseignements. **L'hypothèse est que l'utilisation des normes garantira la qualité de ces programmes.**

En tant que qualifications nationales, chacune des NVQ couvre un domaine particulier de travail à un niveau spécifique. Elles partent de l'hypothèse fondamentale qu'il existe pour chaque secteur d'ac-

Les NVQ "partent de l'hypothèse fondamentale qu'il existe pour chaque secteur d'activité un seul modèle identifiable quant à ce que doit être une performance 'compétente'. ... Il s'agit là ... d'une hypothèse osée - et contestable."



tivité un seul modèle identifiable quant à ce que doit être une performance "compétente". L'idée qu'il existe pour chaque fonction une telle notion reconnue de compétence qui peut être explicitée et faire l'objet d'un accord général est fondamentale pour tout système d'évaluation de ce type. Il s'agit là aussi, comme nous le verrons plus tard, d'une hypothèse osée - et contestable.

La structure d'une NVQ est de type modulaire, c'est-à-dire composée d'unités. Ces unités sont définies comme des groupes "d'éléments de compétence et des critères de performance associés qui constituent une activité distincte ou un sous-domaine de compétences, lequel possède une importance et une valeur indépendante dans le domaine de l'emploi auquel se rapporte la NVQ." (NCVQ 1991) Un élément de compétence est une description de quelque chose qu'une personne travaillant dans un domaine professionnel donné doit être capable de faire. Il reflète une action, un comportement ou un résultat qui a une "réelle importance" dans le secteur professionnel auquel il se rapporte. Par exemple:

créer, entretenir et améliorer des relations de travail efficaces est un exemple de compétence dans le domaine du management,

informer les clients des produits et des services suite à leurs demandes figure dans une liste des compétences concernant les services financiers.

Les deux ont en commun deux caractéristiques obligatoires. Ils comportent un

verbe actif et un objet, c'est-à-dire qu'ils se basent sur une performance, et ils ne sont en aucune façon liés à des programmes particuliers de formation.

Il est vrai que ces deux exemples, tels que formulés ici, sont des spécifications manifestement très générales. Chacun pourrait s'appliquer à un très grand nombre de contextes et à des performances de qualité très variable. L'évaluation de telles compétences est rendue concrètement possible dans le système britannique grâce à des **critères de performance** extrêmement détaillés. Il s'agit là des instructions qui permettent aux évaluateurs de juger si un individu peut exécuter la tâche liée à l'emploi au niveau requis. En effet, les critères de performance indiquent explicitement la mesure des objectifs. La figure 1 montre un exemple d'un élément de compétence et de ses critères de performance.

Le candidat, pour se voir reconnaître une compétence, doit avoir démontré avec succès qu'il a satisfait à **chacun** de ces critères. Cela parce que l'évaluation basée sur les compétences, telle qu'elle est interprétée par le National Council for Vocational Qualifications (Conseil national pour les qualifications professionnelles), exige une correspondance univoque avec les normes établies à partir des objectifs. Cette évaluation doit être complète et la preuve doit être apportée qu'un candidat a satisfait à chaque critère de performance pris séparément. Si cela n'est pas fait, cela équivaut, dit-on, à éliminer une caractéristique essentielle du système qui est de savoir exactement ce que sait faire quelqu'un qui a été évalué.

"... l'évaluation basée sur les compétences, telle qu'elle est interprétée par le National Council for Vocational Qualifications, exige une correspondance univoque avec les normes établies à partir des objectifs."

Figure 1: Élément de compétence d'une NVQ de niveau II

"Identifier et retrouver des documents dans un système de classement existant"

Critères de performance

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



“Nous avons attiré l’attention sur l’hypothèse d’après laquelle l’évaluation ne poserait pas de problème parce qu’il s’agissait tout simplement de comparer un comportement au ‘point de référence’ transparent que sont les critères de performance. La réalité, malheureusement, est quelque peu différente. En fait, la brève histoire des NVQ est également celle où la recherche de clarté a engendré une ‘méthodologie’ toujours plus complexe et plus compliquée.”

Il est important de souligner cet objectif car il se trouve au coeur du récent plaidoyer en faveur de l’évaluation des compétences. Un système basé sur les compétences sera, estime-t-on, de loin supérieur aux systèmes traditionnels parce qu’il est vraiment transparent et qu’il produit exactement ce qui est décrit. Et cela est possible parce que les critères de performance sont si clairement définis que l’évaluateur peut dire qu’un candidat a satisfait (ou “pas encore satisfait”) à ces critères, et ce sans équivoque. Il est donc exigé une correspondance univoque entre les critères et les compétences ainsi qu’entre l’évaluation et les critères.

Nous avons attiré l’attention sur l’hypothèse d’après laquelle l’évaluation ne poserait pas de problème parce qu’il s’agissait tout simplement de comparer un comportement au “point de référence” transparent que sont les critères de performance. La réalité, malheureusement, est quelque peu différente. En fait, la brève histoire des NVQ est également celle où la recherche de clarté a engendré une “méthodologie” toujours plus complexe et plus compliquée.

La deuxième partie de cet article traite des raisons techniques de cette situation.

Nous voulons ici juste en donner un exemple. Les critères de la figure 2 sont censés s’appliquer à une assistante de garderie ou à une gardienne agréée d’enfants en bas âge. Cependant, tels qu’ils sont formulés ici, ils pourraient tout aussi bien s’appliquer à un psychiatre pour enfants ou à un orthophoniste spécialisé. Comment l’évaluateur peut-il savoir de quelle “norme” il s’agit réellement?

Le manque de clarté s’est fait assez vite remarquer, et ce bien avant qu’un grand nombre de NVQ ne soit réellement évalué ou attribué. La réaction a été de créer une nouvelle notion, à savoir celle de “spécifications du champ”. Celles-ci sont vite devenues un complément obligatoire à toutes les normes. Ces spécifications du champ, officiellement, “décrivent les limites dans lesquelles la performance doit être exécutée selon les normes établies si la personne est à considérer comme compétente”. En d’autres termes, elles situent les critères de performance dans un contexte et espèrent bien faire comprendre s’il s’agit là d’un psychiatre ou d’une gardienne d’enfants. Elles imposent encore d’autres conditions concernant l’évaluation car la compétence doit être entièrement évaluée et couvrir “l’ensemble du champ”. Elles augmentent aussi grande-

Figure 2: Critères de performance d’un élément de compétence pour un travailleur s’occupant de jeunes enfants

“Identifier les capacités linguistiques et communicationnelles d’un enfant donné”

1. L’observation de l’interaction entre l’enfant observé et les autres enfants et les adultes fournit une information objective quant à ses capacités d’élocution et de communication spontanées.
2. Les activités et les méthodes de communication sont choisies de façon à encourager l’enfant à communiquer et sont adaptées de façon à correspondre aux intérêts et au savoir de l’enfant.
3. Les informations concernant la capacité de l’enfant à communiquer dans l’environnement familial obtenues lors de discussions avec les parents sont traitées de façon confidentielle et utilisées uniquement si cela est nécessaire pour dresser un tableau des capacités de l’enfant en matière de langage et de communication.
4. L’écoute et la compréhension par les enfants d’histoires, d’instructions et d’autres communications sont contrôlées régulièrement en observant les enfants et en dialoguant avec eux.
5. L’identification des capacités de l’enfant au niveau du langage et de la communication s’appuie sur des sources d’information pertinentes.



ment la longueur des documents, prenant parfois autant de place que les critères de performance eux-mêmes.

Ce qu'elles n'ont toutefois pas réussi à faire, c'est à tout rendre clair et sans équivoque. L'interprétation et la mesure continuent à différer dans la pratique.

Par conséquent, elles ont été vite suivies par un autre complément obligatoire aux normes, à savoir "la stipulation des connaissances et de la compréhension de base". Les premiers artisans des NVQ étaient partis de l'idée que les formateurs et les enseignants comprendraient clairement quelles étaient les connaissances exigées à partir de la lecture des critères de compétences. Une telle supposition s'est révélée être optimiste. Les séminaires qui ont essayé de "tirer" ou de "déduire" des normes les connaissances exigées ont relativement vite montré que ces connaissances n'étaient en fait pas du tout du même niveau et étaient sujettes à des interprétations très diverses. Des "listes de connaissances" formelles ont suivi. Enfin, ce fut au tour de la "transparence" des conditions d'évaluation d'être remise en question. C'est ainsi que des prescriptions pour l'évaluation ont été ajoutées aux normes tout comme cela avait été le cas avec les "spécifications du champ" et les "connaissances exigées". Les organismes représentatifs des secteurs d'activité doivent maintenant ajouter des listes de "spécifications relatives à l'évaluation" aux normes utilisées par les organes responsables des examens et de la délivrance des certificats.

C'est ainsi qu'un niveau supplémentaire de détails et de centralisation a été ajouté. Les normes et qualifications qui en résultent sont devenues des documents énormes et d'une utilisation peu aisée. La notion apparemment simple de "compétence" s'est vue définie et délimitée de façon exhaustive. Au cours du processus, elle est devenue de plus en plus difficile à appliquer et de moins en moins attrayante pour les employeurs en tant que base que ce soit pour leurs propres programmes de formation ou comme moyen de validation des connaissances des travailleurs. Elle est également devenue de plus en plus contestable en tant qu'approche adéquate dans un monde caractérisé par une mutation technologique

rapide et la fluidité des limites entre les postes de travail.

Les premières expériences américaines auxquelles se réfère le programme anglais ont abouti de la même façon à des quantités énormes de paperasses impossibles à gérer et à des descriptions sur-détaillées. Le contraste entre le caractère apparemment simple et global de "compétence" en tant que concept et la réalité restrictive et rigide est remarquable. Cependant, cette tendance est inhérente à l'idée "d'objectifs" totalement transparents et non-ambigus en tant qu'idée opérationnelle. Tout cela devient inévitable si l'on essaye de mesurer des compétences de façon précise et de les utiliser comme base pour la délivrance et l'homologation de certificats au niveau national (ou international).

Les limites des "objectifs spécifiés"

Il existe des raisons théoriques générales pour lesquelles les tentatives visant à spécifier les objectifs d'une façon aussi claire que tout un chacun puisse les évaluer de façon fiable sont vouées à l'échec. Supposons, par exemple, que l'on s'intéresse à quelque chose de très spécifique et abstrait, dépendant beaucoup moins du contexte que la compétence pour un emploi courant, et de ce fait, probablement, plus facile à définir. Un savoir mathématique très spécifique est un bon exemple; disons la capacité de multiplier des nombres entiers.

Aux Etats-Unis, où les tests "se référant à des critères" ont été le plus développés, les définitions des différents points devant être utilisés pour tester de tels savoirs sont devenues extrêmement précises; il doit y avoir tant de points de telle et telle difficulté avec tant de questions comprenant un chiffre (ex. 3×2), tant à deux chiffres (ex. 12×20) et ainsi de suite. Et pourtant, après avoir mis en place un tel test, peut-on réellement dire, avec une certitude absolue, que "ces étudiants savent multiplier des nombres à deux chiffres"? Combien d'erreurs sont-elles permises? Et 11×11 compte-t-il autant que 99×99 ?

Beaucoup de critères de performance dans les qualifications basées sur les com-



“La variabilité inhérente des contextes servant de cadre à la compétence testée signifie que les évaluateurs doivent constamment prendre des décisions importantes sur la façon de tenir compte du contexte lorsqu'ils doivent juger si un élément d'appréciation observé correspond bien à un critère défini.”

pétences sont presque aussi étroits que les exemples fournis par les tests académiques se référant à des critères. Une NVQ de “niveau II” en gestion d'entreprise est une des plus grandes NVQ quant au nombre de rubriques vu qu'elle se prête très bien à la formation et à la validation des compétences spécifiques pour le travail de bureau (et une des rares NVQ relativement faciles à évaluer sur le lieu de travail). C'est d'ailleurs d'elle que l'exemple de la figure 1 est tiré. La “spécification du champ” pour cette compétence nous informe que:

la compétence inclut les systèmes de classement sur papier comprenant la récupération d'informations à partir de systèmes de classement alphabétique et numérique et impliquant les systèmes de catalogage et les méthodes de classement latéral et vertical. La compétence couvre les procédures d'enregistrement des entrées et des sorties et de recherche des dossiers manquants ou en souffrance.

Le guide pour l'évaluation ajoute que lors de l'évaluation externe du travail,

les étudiants doivent prouver leur compétence en recherchant successivement au moins 20 dossiers à au moins trois occasions distinctes... Un jeu de documents entièrement différent doit être présenté lors de chaque simulation pour l'évaluation.

Cependant, toutes ces exigences supplémentaires n'aboutissent qu'à de nouvelles questions. Supposons qu'il y ait eu un léger recoupement des documents utilisés pour l'évaluation: cela va-t-il invalider l'évaluation? Est-il important de savoir si les documents sont extraits d'un système comprenant 20 dossiers plutôt que 2000? Combien parmi eux doivent provenir de dossiers pour lesquels des mouvements de documents sont actuellement enregistrés? Quel sorte de système de catalogage compte? etc...

Quelque “précis” que l'on soit, lorsque l'on suit cette route, il y a toujours une demande accrue de définition. Cela correspond exactement à l'expérience faite par le Royaume-Uni avec les NVQ. Les critères de performance peuvent signifier toutes sortes de choses, on a ajouté alors la notion de champ. Le champ peut

être interprété de différentes manières, on a encore ajouté des listes. A la fin de tout ce processus et en toute bonne foi, les gens peuvent encore se voir attribuer une “compétence” pour des comportements très différents.

A l'origine, le but était que “la performance individuelle ... doit être jugée par rapport à des normes explicites ... et (ainsi) les personnes savent exactement quel est le but à atteindre”². L'évaluation implique un jugement bien moins complexe que ce n'est le cas avec les critères obscurs utilisés pour la formation traditionnelle de type scolaire ou l'enseignement supérieur.

En fait, rien n'est plus faux. La variabilité inhérente des contextes servant de cadre à la compétence testée signifie que les évaluateurs doivent constamment prendre des décisions importantes sur la façon de tenir compte du contexte lorsqu'ils doivent juger si un élément d'appréciation observé correspond bien à un critère défini. En d'autres termes, ils travaillent avec un modèle complexe, intériorisé et holistique et non avec un simple jeu de descripteurs tiré d'une série imprimée d'indicateurs de performance³.

Les limites du jugement de l'évaluateur

Si des définitions ne peuvent pas fournir la clarté requise, la seule autre solution est de se reposer sur un consensus et une compréhension préexistants du côté des évaluateurs. Toute l'évaluation basée sur les compétences part d'une supposition, à savoir qu'il existe des “normes de compétence” pour une branche d'activité ou un rôle donné et que ces normes peuvent être clairement exprimées sous forme de documents écrits. Les documents ne créent pas les normes mais en sont l'expression et les clarifient pour les professionnels. Ces derniers les comprennent en raison de leurs connaissances préalables et de leur compréhension implicite de ce que signifie “compétence” dans leur propre contexte. C'est ainsi que les rédacteurs des “normes de compétence” expliquent que l'on continue à définir “tant que cela est nécessaire. On arrête quand tout le monde a compris.”

² Fletcher S. (1991) NVQs, Standards & Competence London: Kogan Page, p. 66.

³ Voir par ex. Christie & Forrester 1981, Defining Public Examination Standards, London: Macmillan; Creswell 1987, Describing Examination Performance Educational Studies 13.3; Brehmer 1989, Grading as a quasi-rational judgement process in Lowyck, J & Clark C (éd.) Teacher Thinking & Professional Action, Leuven: Leuven University Press.



Nous avons soutenu que les normes ne pouvaient pas commencer à fournir des stipulations aussi précises concernant les différents points que n'importe qui puisse les utiliser pour établir une évaluation fiable et systématique. Mais, en fait, cela est-il important? Ou une culture professionnelle commune peut-elle enlever toute ambiguïté aux exigences de sorte que la spirale sans fin des spécifications qui, d'après nous, étaient toujours concomitantes de la référence à des critères, soit interrompue par l'existence d'une expertise commune?

Il faut reconnaître qu'il y a eu très peu d'évaluations indépendantes faites pour savoir si les normes britanniques étaient appliquées de façon systématique ou comparable et, en fait, il serait plutôt difficile de le faire de manière très claire. De par la nature des choses, ceux qui utilisent ces normes sur les lieux de travail ont affaire à des contextes très différents les uns des autres; on ne peut donc guère préciser comment mesurer de façon précise une "similitude". Néanmoins, il faut se poser sérieusement la question de savoir s'il est possible, même au niveau des principes, que l'association de définitions et d'un consensus préalable puisse produire un quelconque comportement vraiment uniforme et aussi si la supposition de "normes" préexistantes et de compréhension commune est seulement vraiment justifiée. Un des exemples présentés par le NCVQ dans son guide vient du domaine de l'édition et il est dit que *les coûts sont minimisés par des achats à terme de quantités optimales et la répartition dans le temps en liaison avec les exigences du programme.*

Est-il réellement possible qu'un consensus puisse se faire au niveau de cette branche d'activité quant à savoir si on y est parvenu, sur ce que cela implique ou sur la façon de le reconnaître?

Il est sûr que les éléments d'appréciation actuels ne sont pas terriblement encourageants. Harry Black et ses collègues du Scottish Council for Research in Education (SCRE - conseil écossais pour la recherche en éducation) ont étudié en détail la façon dont plusieurs collèges organisaient les modules apparemment assez spécifiques concernant la gestion des stocks dans le cadre du Scottish National

Certificate (certificat national écossais) qui inclut aussi l'approche basée sur les compétences. Toutes les sections étaient expérimentées et entretenaient des liens étroits avec l'industrie locale, de plus les collègues eux-mêmes étaient d'avis que les modules de gestion de stocks seraient assez faciles à organiser pour arriver à une norme commune. Toutefois, dans la réalité, il est apparu que tant pour le contenu que pour les normes, les différences étaient très grandes au sein du groupe⁴

La mise en place des NVQ, comparée aux modules du National Certificate, a nécessité une spécification plus grande, une structure soumise à des restrictions plus importantes, des listes plus longues et des définitions plus strictes. Dans le cadre d'une recherche à l'Institut des sciences de l'éducation⁵, nous avons demandé à des professeurs de collèges et à des superviseurs expérimentés travaillant en entreprise de concevoir des exercices sur la base de spécifications très détaillées. Malgré la culture professionnelle commune des personnes concernées, les éléments d'évaluation qu'ils ont produits en suivant ces spécifications se sont révélés être très différents quant à leur contenu. Nous avons également regardé le niveau de difficulté à partir duquel les évaluateurs considèrent qu'il y a maîtrise du sujet en leur demandant d'utiliser en même temps que leur propre test un autre "test de référence" plus courant et d'émettre également un jugement en partant de ce dernier. Le niveau exigé pour être reconnu "compétent" dans le cadre de cet exercice commun s'est révélé être sensiblement différent. Cela signifie que la norme servant de base aux tests différents, et par conséquent pas directement comparables, qu'ils avaient eux-mêmes conçus était aussi très variable. Des résultats semblables ont été aussi obtenus avec des examinateurs pour les guides touristiques travaillant dans différents offices régionaux, et ce bien qu'ils aient suivi pour la plupart la même formation, et dirigent un système d'examineurs externes qui avaient créé certains liens transrégionaux⁶.

Les discussions au sujet de l'évaluation basée sur les compétences laissent souvent entendre que le jugement de l'évaluateur n'est qu'une question d'ordre mineur vu que les critères d'évaluation sont stipulés de façon si minutieuse et si

⁴ Black et al, 1989, *The Quality of Assessments*, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education

⁵ Wolf A. et Silver R., 1986, *Work-based Learning*, Sheffield: Employment Department.

⁶ Wolf A. "Authentic Assessment in a competitive sector, in Torrance, H. (éd.) *Evaluating Authentic Assessment* (Buckingham: Open University Press 1994).



claire que l'on est vraiment très près de la théorie mécaniste. Nous voilà bien loin de la vérité. Les lieux de travail varient fortement, ce qui fait que tout processus d'évaluation est complexe, incrémentiel et avant tout lié à un jugement. **Il ne peut en être autrement, étant donné que la prestation concrète que l'on observe, directement ou sous forme d'objet fabriqué, est intrinsèquement variable.** L'interprétation d'un morceau de piano par une personne ou le plan d'action de quelqu'un ne peut être, par définition, identique à celle ou celui de quelqu'un d'autre et ne peut correspondre de façon mécanique à une liste écrite de critères ou à un modèle.

Ce point souligne aussi une des hypothèses problématiques de la mesure de la compétence telle qu'elle est défendue par le Royaume-Uni, une hypothèse qui risque fort d'être encore beaucoup plus problématique au niveau européen. J'ai mentionné un peu plus haut l'hypothèse suivant laquelle des normes de compétences "existent" déjà sous une certaine forme et le travail des organismes sectoriels consiste à les mettre en lumière et à les préciser. Tout cela tient du mythe.

Dans de nombreux cas, les normes sont créées et, alors que cela peut dans certains contextes fournir un mécanisme bienvenu pour améliorer la pratique industrielle, cela signifie aussi que beaucoup d'entreprises ne reconnaissent et n'acceptent tout simplement pas ce qui est présenté comme une norme de compétence pour la branche d'activité concernée. Plus on s'éloigne du niveau le plus bas, des emplois courants (vendeurs, chefs de bureau), plus le problème devient grave.

La notion de compétence peut être une aide inestimable pour le formateur ou l'éducateur parce qu'il oblige le système à se concentrer sur ce qu'il souhaite atteindre. Toutefois, lier la mesure et la reconnaissance à la notion de compétence aboutit très vite à de sérieux problèmes. J'ai expliqué que ceux-ci ne sont pas transitoires ou superficiels, mais inhérents aux objectifs trop ambitieux fixés pour cette approche. Il ne fait aucun doute qu'au niveau européen, la mesure basée sur les compétences ne représente pas le moyen de cacher les divergences ou de créer une compréhension commune là où elle n'existe pas déjà.

*International Centre for Research
on Assessment, London*





Evaluation, certification et reconnaissance des compétences et aptitudes professionnelles¹



Hilary Steedman

Secrétaire générale et chargée de recherche au National Institute of Economic and Social Research, Londres

De nombreux pays industrialisés se trouvent confrontés à une situation où, dans un certain nombre de secteurs industriels et commerciaux, les entreprises doivent opérer une rapide transition depuis l'équilibre basses compétences/basse qualité adapté à l'ère de l'automatisation vers un nouvel équilibre adapté à l'ère de la spécialisation flexible. Dans ce processus de transition, l'analyse des expériences récentes de pays industrialisés avancés montre que les institutions jouent un rôle capital dans la mise en place des conditions qui encourageront les entreprises et les individus à investir dans la formation à des compétences. Ces dispositifs institutionnels sont fréquemment (mais pas exclusivement) le fait d'autorités élues ou déléguées au niveau local, régional ou national, ou parfois aux trois à la fois. L'action des pouvoirs publics qui "lubrifie les rouages" ou se substitue aux activités privées de formation porte généralement sur trois aspects des compétences professionnelles: la législation et les instruments financiers, la mise en place des dispositifs et du personnel de formation, l'évaluation et la certification. La mesure dans laquelle les pouvoirs publics devraient s'efforcer de conserver un monopole en matière d'évaluation et de certification est examinée plus loin.

La mesure dans laquelle toute société peut répondre aux attentes des jeunes et des adultes en matière de développement personnel et professionnel n'est pas indépendante de la façon dont cette même société met sa main-d'oeuvre en mesure de s'adapter aux changements. Les pays qui s'adaptent rapidement et efficacement aux exigences des nouvelles technologies non seulement peuvent offrir à leur population un niveau de vie plus élevé, mais disposent en outre de davantage de res-

sources grâce auxquelles financer le perfectionnement et l'amélioration des compétences. Les pays qui, à un degré quelconque, subissent un équilibre "basses compétences/basse qualité" auront au départ moins de ressources à consacrer à la mise en place de possibilités pour les individus de développer leurs compétences et d'améliorer leurs perspectives professionnelles. Pour les pays ainsi enfermés dans ce cercle vicieux de compétences et de qualité, l'exigence d'une gestion économique des dispositifs de formation constitue une contrainte majeure sur la mesure dans laquelle la certification et l'évaluation de l'aptitude professionnelle peuvent répondre à une vaste gamme de besoins individuels.

Les implications des différentes démarches d'évaluation et de certification

De nombreux pays possèdent déjà une solide tradition d'éducation libérale visant au développement de l'individu et à son initiation à leur culture et à leur société propres. Si, traditionnellement, une certaine distance s'est maintenue entre les exigences du marché du travail et le travail des enseignants des écoles et collèges, l'accroissement de la demande de travailleurs possédant de bonnes compétences générales et une meilleure flexibilité signifie que de plus en plus les employeurs, les parents anxieux que l'école ne prépare pas les élèves au marché du travail d'aujourd'hui, les pouvoirs publics que préoccupent des considérations d'efficacité nationale se livrent à un réexamen direct du contenu de l'enseignement dispensé aux jeunes et de son mode traditionnel d'évaluation (l'examen écrit).

"Du côté de l'offre, on a une population active présentant certains degrés d'adaptation aux nouvelles exigences, et des cohortes successives de jeunes accédant à la vie adulte plus ou moins préparés à répondre aux nouvelles exigences flexibles de compétence. Du côté de la demande, on a les entreprises elles-mêmes, dont l'intérêt à court terme de rester au niveau existant de compétence est probablement en conflit avec leur intérêt à long terme de passer à un équilibre de haute qualité. L'expérience montre qu'à défaut d'intervention publique, ni les individus ni les entreprises ne prendront guère les mesures nécessaires pour passer à un nouvel équilibre 'hautes compétences/haute qualité'. ... L'interaction des institutions publiques et du comportement des particuliers ou des entreprises détermine le succès ou l'échec des efforts pour améliorer la croissance économique par le développement des compétences."



“... de plus en plus les employeurs, les parents ... les pouvoirs publics ... se livrent à un réexamen direct du contenu de l'enseignement dispensé aux jeunes et de son mode traditionnel d'évaluation (l'examen écrit).”

“De nombreuses réponses ... ont été développées dans les pays de l'OCDE...”

L'examen écrit, organisé et noté par des instances externes, imposant aux candidats de faire la preuve de leur aptitude à se faire comprendre au moyen de réponses écrites bien construites, demeure le mode prédominant d'évaluation de la scolarité “académique” normale; il répondait de façon assez satisfaisante à son objectif de repérer les candidats qualifiés pour passer à l'étape éducative suivante. En outre, on avance que les employeurs recouraient aux résultats des examens scolaires pour sélectionner des travailleurs potentiels possédant des facultés générales élevées sans se préoccuper de la nature exacte des compétences spécifiques susceptibles d'être certifiées par l'examen (“filtrage”). Cependant, les écoles et collèges se trouvent de plus en plus appelés à inculquer diverses aptitudes professionnelles liées et spécifiques et, dès le début de ce processus, on s'est rendu compte que l'examen écrit formel ne saurait assurer une évaluation adéquate (valide) de ces compétences.

De nombreuses réponses à ce problème ont été développées dans les pays de l'OCDE; pour certaines, le formé doit passer et réussir un test écrit formel en même temps que ses prestations pratiques dans le cadre d'une activité donnée font l'objet d'une évaluation par des évaluateurs externes (tel est le cas par exemple en Allemagne). D'autres pays imposent également les deux éléments de l'évaluation de la compétence professionnelle (examen écrit des connaissances et test pratique des prestations), mais en autorisant une certification distincte de l'élément des prestations pratiques, considérant qu'un individu peut posséder les connaissances requises dans son domaine professionnel sans être en mesure de passer le test écrit (la France, par exemple). Que les examens écrits soient ou non en mesure de renseigner sur ce que le candidat sait faire (et de nombreux experts en évaluation critiquent tous les examens écrits où la durée des épreuves est limitée parce qu'ils ne révèlent pas grand-chose sur ce que les candidats savent faire hors de la salle d'examen), très peu nombreux sont les pays qui y renoncent entièrement pour les certificats professionnels. Mais récemment a été mis en place en Grande-Bretagne un nouveau système novateur d'évaluation de l'aptitude professionnelle qui évalue les candidats uniquement sur

la base de leurs prestations et n'implique aucun test écrit. Cette formule prétend, et tous ceux qui ont eu à affronter ces problèmes l'admettront volontiers, que la validité de cette forme d'évaluation est meilleure, c'est-à-dire qu'elle dit au consommateur, de manière plus efficace que ne peut le faire un certificat basé sur un examen, ce que l'intéressé sait faire.

Une tendance que l'on observe dans de nombreux pays est celle d'une majorité des jeunes à poursuivre après 16 ans une éducation générale ou bien générale et professionnelle. Ils désirent de plus en plus un système qui leur offre à la fois la possibilité de choisir, la possibilité de progresser et l'égalité des dispositifs. De toute évidence, ces objectifs deviennent plus problématiques dès lors que l'on admet que les tests pratiques des prestations doivent faire partie de l'évaluation professionnelle. Dans de nombreux pays, les autorités aimeraient offrir à tous les jeunes de 18/19 ans le même certificat ou une certification distincte de statut identique.

Lorsque l'évaluation de l'aptitude professionnelle se base sur des tests des prestations pratiques, l'évaluation “académique” traditionnelle par un examen commence à revêtir un aspect très différent des nouveaux tests des prestations basés sur des critères. Il devient plus difficile de plaider en faveur d'un statut égal pour les deux types de qualification. Divers pays ont recherché et mis en oeuvre différentes solutions au problème de l'égalité de statut des qualifications post-secondaires professionnelles et académiques. L'une des solutions extrêmes consiste à prôner, comme on l'a vu plus haut, les examens formels pour la certification de l'éducation tant professionnelle que générale. A l'autre extrême (comme en Grande-Bretagne), les formes que revêt l'évaluation divergent radicalement. D'autres pays ont essayé d'estomper la démarcation entre éducation générale et éducation professionnelle, en mettant par exemple en place des cours modulaires permettant aux formés de “panacher”.

Les cours de formation générale sont suivis surtout par des jeunes et sont proposés souvent uniquement à temps plein pendant plusieurs années d'études permanentes. Les cours menant à des certifi-

¹ Source: Assessing, Certifying and Recognising occupational Skills and Competences, OCDE, Paris, 1994. Cet article est basé sur un document présenté lors d'un séminaire organisé conjointement du 27 au 30 octobre 1992 à Porto (Portugal) par le Ministère portugais de l'éducation et l'OCDE dans le cadre du programme de l'OCDE sur l'évolution du rôle de l'éducation et de la formation professionnelles et techniques. La publication par l'OCDE des travaux de la conférence est en préparation. Nous remercions l'OCDE de l'autorisation de publier ce document.



cats professionnels doivent être accessibles à un public bien plus large, y compris les adultes désireux de retravailler ou assumant de lourdes responsabilités domestiques, les adultes salariés à plein temps et les personnes pratiquement sans antécédents éducatifs formels. Ceci signifie que, si la même forme de certification professionnelle doit être offerte à tous ces groupes différents en plus des jeunes, l'évaluation doit être plus flexible que celle généralement assurée à la fin de la scolarité secondaire à plein temps. Là encore, de petites unités modulaires peuvent constituer le meilleur véhicule pour l'enseignement et l'apprentissage de l'aptitude et de la compétence professionnelles et la salle de classe peut n'être pas le meilleur endroit: l'atelier du collège ou le poste de travail peuvent représenter le meilleur environnement d'enseignement et d'apprentissage. En fait, les exigences de cette clientèle très diverse et les disciplines pratiques liées au travail peuvent nettement impliquer que l'évaluation devrait avoir lieu en dehors du contexte école/collège, soulevant en même temps la question de savoir si des enseignants à plein temps ayant reçu une formation académique devraient assumer les moindres fonctions d'examen et de certification. Dans un certain nombre de pays, l'évaluation de l'aptitude professionnelle, qu'il s'agisse de jeunes ou d'adultes, se déroule hors de l'environnement éducatif, et elle est menée dans le cadre de la Grande-Bretagne par le superviseur du formé. Plus l'évaluation s'éloigne de l'environnement éducatif, plus il devient difficile d'assurer un transfert d'une filière à l'autre ou une progression basée sur un certain nombre d'unités, certaines professionnelles et certaines générales.

L'introduction de l'évaluation de l'aptitude professionnelle uniquement sur la base des prestations au poste de travail soulève la question importante de savoir si un ensemble d'aptitudes se combine pour constituer ce que l'on entend par "compétence". Que pense-t-on qu'un individu compétent, un individu qualifié est capable de faire? Attend-on de l'individu compétent qu'il dispose d'un ensemble de connaissances théoriques étayant ses compétences, et attend-on de l'individu compétent qu'il soit en mesure de justifier de ces connaissances vis-à-vis d'un auditoire par un exposé et des explications cohé-

rentes, oralement, par écrit ou les deux? Nombreux sont ceux qui avanceront qu'un ouvrier qualifié peut être maître dans son art sans savoir construire une phrase cohérente. A l'inverse, d'autres soutiendront que dans un monde d'exigences professionnelles en rapide mutation, l'aptitude à maîtriser un ensemble de connaissances abstraites et de les communiquer à d'autres constitue en soi une compétence essentielle, que chacun devrait être encouragé à maîtriser. L'argument en vertu duquel on demande à l'individu qui désire une certification professionnelle de se soumettre à des examens formels dans des matières générales peut reposer davantage sur l'opinion que ces compétences encouragent la flexibilité et ne manqueront pas d'être exigées à l'avenir. Les autorités de certains pays de l'OCDE sont manifestement tout à fait de cet avis, tandis que d'autres sont moins convaincues.

Le rôle de l'évaluation et de la certification dans le fonctionnement des marchés de la formation et du travail

Le système idéal de certification professionnelle est un système repérant pour l'employeur l'individu qui remplit les exigences d'emploi de l'employeur. Si le collège ou la formation basée sur le travail ont déjà inculqué les compétences requises pour accomplir une activité spécifique, l'employeur économise des ressources précieuses qu'il dépenserait sinon pour assurer cette formation, le travailleur est plus productif et l'employeur le reconnaît en payant une prime (différence de salaire). La prime agit comme un signal adressé aux formés potentiels pour leur montrer qu'un investissement de temps et de ressources dans cette forme de formation est rentable, et ils s'engagent dans une formation. C'est là bien sûr un enchaînement virtuel idéalisé de certification, de productivité, d'amélioration de la rémunération et de renforcement de l'effort de formation, qu'il est très difficile d'obtenir dans la pratique. Cependant, la reconnaissance du fait que la certification devrait attester des compétences dont l'employeur a besoin et qu'il apprécie est largement tributaire de l'ef-

"Plus l'évaluation s'éloigne de l'environnement éducatif, plus il devient difficile d'assurer un transfert d'une filière à l'autre ..."



fort que les collègues, les organismes d'examen et les autorités investissent dans la certification.

Certains pays, soit par politique délibérée, soit en raison de la façon dont leur système s'est développé, n'assurent pas sur une large échelle la certification d'aptitudes professionnelles spécifiques dans le cadre du système d'éducation à plein temps. C'est là une attitude que l'on peut justifier en arguant de l'intérêt croissant, pour le monde industriel et commercial moderne, de la flexibilité et de l'adaptabilité des travailleurs basées sur un niveau élevé d'éducation générale. D'autres pays continuent d'offrir une certification dans des domaines professionnels spécifiques mais, de plus en plus, les impératifs de flexibilité et d'adaptabilité sont intégrés dans la conception et l'évaluation de ces qualifications. L'ancien dispositif peut convenir mieux à des pays caractérisés par des marchés internes du travail, où les entreprises assument la formation et le perfectionnement des travailleurs adultes (des exemples notables en sont le Japon et la France); les pays qui ont des marchés du travail externes plus actifs tendent à être associés à une certification plus spécifique du point de vue professionnel. Cependant, la rapide évolution des exigences des entreprises vis-à-vis du marché du travail soulève la grave question de savoir si la formation à des activités spécifiques constitue une préparation adéquate à l'emploi dans les économies industrielles avancées. La certification est inéluctablement formulée sur la base de modèles professionnels déjà existants. Lorsque ces derniers finissent par se trouver institutionnalisés dans des dispositifs de certification de grande envergure, les professions qui font l'objet de la certification peuvent ne plus être requises. Il peut même être néfaste pour une économie que les aptitudes certifiées soient trop étroitement calquées sur les exigences des employeurs: les employeurs eux-mêmes sont susceptibles de baser la production sur des formules démodées et inefficaces de division du travail et le résultat du processus de certification peut contribuer simplement à perpétuer ces inefficacités. Tous les pays doivent donc trouver des moyens de résoudre le problème de la planification prospective de l'aptitude professionnelle de façon à ne pas répondre simplement aux besoins

immédiats des entreprises, mais à assurer la satisfaction des besoins futurs qui, de par leur nature, se soustraient à toute description précise.

Les pays de l'OCDE ont développé un certain nombre de stratégies pour surmonter ces problèmes. On a d'une part une démarche fondée presque exclusivement sur la mise en place d'une bonne base d'aptitudes générales (Japon) et d'autre part une démarche qui fait intervenir étroitement les organisations patronales et syndicales dans la conception de programmes de formation et accompagne ces derniers d'une formation au poste de travail assurant l'adéquation des exigences aux besoins les plus actuels (Allemagne). Entre les deux, d'autres combinaisons intéressantes de certification basée sur le travail et scolaire ont été mises sur pied (Pays-Bas, Danemark).

Nous avons déjà indiqué que, dans un modèle idéal, les employeurs signalent qu'ils reconnaissent la certification en payant une prime pour les compétences certifiées. Une condition primordiale est que la certification soit transparente et qu'elle soit perçue comme étant fiable. Dans un certain nombre de pays, notamment ceux qui ont des systèmes de certification où la validation est assurée par les pouvoirs publics, les organisations de travailleurs ont revendiqué et obtenu l'intégration dans des systèmes de salaires progressifs d'une certification professionnelle largement reconnue. Les avantages de cette formule sont, en bref, une plus grande incitation pour les individus à investir dans les compétences, et la disponibilité de personnels bien qualifiés. Parmi les inconvénients, des rigidités au niveau tant des marchés du travail que des systèmes de formation, où l'innovation ou les nouvelles certifications peuvent devoir être négociées avec les représentants des employeurs comme des travailleurs.

Quels sont les facteurs qui amènent les employeurs à apprécier la certification professionnelle? On a avancé plus haut que la reconnaissance des aptitudes professionnelles par les employeurs est plus facile à obtenir si la certification est considérée comme fiable, c'est-à-dire qu'elle représente une constante tant dans le temps que sur l'ensemble du territoire

“... la reconnaissance des aptitudes professionnelles par les employeurs est plus facile à obtenir si la certification est considérée comme fiable, c'est-à-dire qu'elle représente une constante tant dans le temps que sur l'ensemble du territoire national ou régional...”



national ou régional, si elle est simple et facile à comprendre tout en fournissant le type d'information que l'employeur recherche. Un attribut très positif de nombreux systèmes de certification professionnelle nationale est que les niveaux d'aptitude certifiés se maintiennent, surtout en raison du recours à des examens externes et du contrôle des programmes pédagogiques, et que les employeurs ont une idée précise de ce que le certificat atteste parce qu'ils connaissent bien le travail de ceux qui le détiennent. De façon inévitable, le besoin de fiabilité et de simplicité est en conflit avec le besoin d'adapter la certification à des marchés du travail dynamiques.

Ce n'est pas seulement lors de l'accès à la vie professionnelle que les individus doivent être incités à investir dans la formation. Les individus sont plus susceptibles d'investir dans la formation initiale s'ils perçoivent des possibilités de progression au-delà du certificat initial. Ces formations complémentaires doivent elles aussi répondre aux besoins des employeurs et offrir des perspectives réalistes d'avancement. Ceci signifie à son tour que les meilleurs systèmes de certification des travailleurs seront reconnus dans des conventions collectives tout en permettant encore à l'employeur de décider à sa guise s'il doit ou non promouvoir un travailleur qui détient une qualification appréciée.

Un aspect important de la transférabilité est la question de savoir si, dans les systèmes nationaux de certification, la certification professionnelle devrait revêtir la même valeur que d'autres qualifications éducatives générales pour l'obtention d'un certificat ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur (université, grande école). Alors que, traditionnellement, les deux filières (académique et professionnelle) sont maintenues distinctes, de nombreux pays désirent maintenant délivrer un certificat unique ouvrant l'accès à l'emploi ou à l'enseignement supérieur à tous les candidats. Ceci implique d'accorder le même poids aux études professionnelles d'une part et générales d'autre part. Les systèmes de ce type sont considérés offrir un choix et une flexibilité accrues aux jeunes, et donc de plus grandes incitations à poursuivre des études. Il est d'une importance vitale pour la crédibilité des ins-

titutions de formation que les certificats qu'elles délivrent jouissent d'une large reconnaissance sur le marché du travail. Il peut falloir de nombreuses années aux certificats délivrés par des organismes de certification nouveaux et inconnus pour s'établir et être reconnus, même s'ils certifient un niveau de compétence utile. Une méthode pour assurer la reconnaissance sur l'ensemble d'un territoire national ou régional consiste pour l'Etat à "garantir" le certificat en fournissant une assurance de qualité sous la forme d'un certificat validé par les pouvoirs publics. Si en même temps, soit en interdisant explicitement à d'autres organismes de certifier des compétences, soit en recourant à d'autres modes d'exercice d'un pouvoir monopolistique, l'Etat est effectivement le seul organisme à valider les certificats professionnels, ces derniers auront tendance à être largement acceptés dans l'industrie et le commerce - parfois faute de mieux. L'inconvénient de l'organisme unique monopolistique est qu'il n'incite guère à adapter les formations aux besoins des entreprises. Une autre formule consiste pour les organismes industriels et commerciaux à organiser et à valider leurs propres certificats pour leur propre secteur spécifique. Ceci présente l'avantage de l'adéquation, mais l'inconvénient d'une difficile transférabilité inter-sectorielle. De façon idéale, il est de l'intérêt tant des travailleurs que des employeurs que les certificats soient largement reconnus sur le plan inter-sectoriel et inter-professionnel tout comme au sein des secteurs et professions. Un élément d'éducation générale commun à tous les certificats peut largement contribuer à la transférabilité inter-sectorielle.

Pour pouvoir progresser au sein d'une profession, il faut que l'échelle des qualifications professionnelles présente une dimension spécifique et que les travailleurs puissent les obtenir. Il importe de ne pas oublier la difficulté évoquée plus haut: les employeurs sont souvent réticents à assumer les frais de la formation de travailleurs en vue de l'obtention de certificats propres à leur faciliter le passage vers une autre entreprise. Une solution préconisée au Royaume-Uni consiste à faire rembourser par les travailleurs les frais de leur formation s'ils changent d'entreprise.

"L'inconvénient de l'organisme unique monopolistique est qu'il n'incite guère à adapter les formations aux besoins des entreprises."



Même au sein d'un pays, il peut être utile pour ceux qui délivrent, qui obtiennent ou qui essaient de reconnaître différentes qualifications qu'un système officiel de classification stipule des équivalences pour de nombreux certificats différents. On trouve un exemple de cette formule au Royaume-Uni dans le cadre simple des NVQ, articulé en quatre niveaux.

Alors que les pays d'immigration ont souvent mis au point des méthodes très efficaces pour évaluer les compétences des nouveaux venus et convertir leurs certificats sous une forme qui soit reconnue dans le pays d'accueil, les pays européens qui constituent l'UE ont tardé à engager des actions concrètes pour promouvoir la "transportabilité" des qualifications professionnelles. Aux échelons de qualification élevés, certains accords âprement négociés sont désormais en place pour permettre aux travailleurs (dentistes, ingénieurs) d'entrer en compétition sur un pied d'égalité avec les ressortissants d'un pays. Cependant, les progrès ont été plus lents en ce qui concerne les certificats d'aptitude professionnelle. Il est intéressant d'en rechercher la cause. L'une des raisons en est presque certainement la grande diversité des types de certifications accordées dans les différents pays des CE au niveau du travailleur qualifié par rapport au niveau professionnel supérieur.

Cette énorme diversité de la certification est l'une des raisons essentielles des difficultés rencontrées pour parvenir à un accord sur les équivalences dans les CE. Diverses solutions ont été proposées, tout d'abord celle d'établir un nouveau système de qualifications professionnelles "européennes" - mais le coût et la difficulté de parvenir à un accord (surtout de la part de ceux qui considèrent avoir déjà un système de bonne qualité) ont eu un fort effet dissuasif. En second lieu, on a proposé de négocier un accord sur la reconnaissance multilatérale par les gouvernements nationaux, et des mesures à cet effet ont été prises par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). La démarche du Centre a consisté à repérer les métiers et les professions dans les différents pays des CE et à réunir les représentants patronaux et syndicaux avec d'autres experts pour établir une liste des certificats attestant l'aptitude à la profes-

sion considérée dans chaque pays des CE. Il est indubitable que cette formule serait utile aux employeurs, mais il leur faudrait être véritablement experts en matière de certification professionnelle comparative pour en tirer le meilleur profit.

Dans la pratique, des recherches récemment menées par la Task Force des CE parmi les employeurs européens ont suggéré que de nombreux employeurs de ressortissants d'autres pays de l'UE ne désirent pas davantage d'informations ou de législation sur l'harmonisation des qualifications professionnelles. Certains employeurs ont leurs propres méthodes pour évaluer l'aptitude de nouveaux travailleurs d'autres Etats membres de l'UE ("nous leur accordons une période probatoire de 3 jours; s'ils n'y satisfont pas, nous nous passons d'eux"). D'une façon globale, on considère que les différences linguistiques continuent de représenter un obstacle plus important à la mobilité des travailleurs dans l'UE que l'absence d'un système harmonisé de qualifications professionnelles.

La réalisation de l'évaluation, de la certification et de la validation

Dans les écoles, les collèges, aux postes de travail et dans les ateliers, de nombreux "acteurs" différents contribuent aux tâches complexes de l'évaluation menant à la certification. On discute beaucoup sur la question de savoir qui devrait effectuer l'évaluation. De toute évidence, ce sont les enseignants et les formateurs qui savent le mieux ce que les formés peuvent faire, et ils devraient donc apporter une importante contribution au processus d'évaluation. Dans certains pays, les enseignants proposent les thèmes d'examen et notent les examens (pas les leurs). Dans d'autres pays, les enseignants conçoivent leurs propres formes d'évaluation et notent eux-mêmes le travail de leurs élèves. Cette formule entraîne de considérables problèmes pour l'établissement de critères fiables d'une école ou d'un collège à l'autre, et l'on a souvent recours à des "modérateurs" pour éliminer les incohérences. Les élèves apprennent souvent mieux lorsque l'évaluation est adaptée par l'enseignant à leurs capacités individuelles, un avantage qu'il importe de



ne pas perdre de vue. Les représentants des employeurs et des travailleurs participent aussi au processus d'évaluation dans certains pays, ce qui a pour effet notable de contribuer à assurer que l'évaluation est raisonnablement pertinente et que les milieux industriels et commerciaux sont informés de ce qui est enseigné et évalué dans les collèges.

Un rôle est également joué dans certains pays par des superviseurs de postes de travail. Ceci peut susciter des inquiétudes lorsque ces superviseurs n'ont pas eux-mêmes été adéquatement formés et ne comprennent pas parfaitement leur rôle. Avec une formation adéquate, comme par exemple en Allemagne, ceci peut constituer une forme valide et motivante d'évaluation. Que ces évaluateurs viennent des écoles ou des entreprises ou des deux, c'est l'impératif d'une validation à un niveau constant qui est essentiel. Les élèves doivent être assurés de la valeur du certificat en vue duquel ils ont travaillé, et un organisme d'évaluation doit pour pleinement assumer ses responsabilités recourir aux meilleures pratiques professionnelles pour garantir que des procédures d'évaluation appropriées soient observées à tout moment et que le niveau certifié demeure aussi comparable que possible dans le temps et dans les différents secteurs d'activité. C'est souvent l'Etat qui est le meilleur garant du maintien du niveau, mais ce sont dans certains pays de l'OCDE les représentants des employeurs et des travailleurs qui assurent cette responsabilité et on trouve aussi des organismes indépendants assumant cette fonction. Une idée qui ne semble pas fonctionner correctement est celle d'un "marché des qualifications" - lorsque des organismes se font concurrence, ils cherchent à maximiser le nombre de candidats qui paient pour passer des certificats et tendent à faire baisser progressivement le niveau!

L'évaluation doit être adaptée aux différents types d'apprentissage, et les compétences pratiques requièrent que des tâches pratiques soient observées et évaluées. De nombreux pays possèdent une expérience considérable de l'évaluation de ce type d'apprentissage d'une manière professionnelle (les Pays-Bas, la Suisse, pour ne citer que ces deux pays). Une telle évaluation pratique peut être plus

coûteuse que le bref test écrit traditionnel, mais elle est primordiale pour venir à l'appui de tout système valable de certification de l'aptitude professionnelle.

Le problème de l'évaluation des acquis antérieurs des travailleurs expérimentés rappelle la nécessité d'évaluer des compétences déjà acquises plutôt que des compétences potentielles, d'éviter d'exiger la justification d'une éducation académique sans pertinence si cela mène à empêcher le travailleur concerné d'obtenir toute certification. Les acquis antérieurs peuvent être évalués de bon nombre de façons diverses: travail de projet, auto-évaluation ou autres méthodes plus classiques.

Les collèges et autres institutions assurant l'évaluation des aptitudes professionnelles se trouvent souvent confrontés à de considérables problèmes logistiques du fait qu'ils assurent de nombreux modes différents d'évaluation pour différents types de formés: formation à plein temps, à temps partiel, duale, adultes bénéficiant d'une validation de leurs acquis antérieurs, adultes suivant des cours de remise à niveau et de perfectionnement. Il faut tenir compte du temps et des ressources que coûtent les systèmes d'évaluation trop fragmentés et individualisés. Il est très avantageux d'établir un cadre unique pour l'évaluation de tous ces différents groupes, afin de bénéficier d'économies d'échelle.

Les avantages et les inconvénients de l'évaluation d'unités modulaires et des systèmes de "panachage" ont été indiqués plus haut. Si, étant plus flexibles et autorisant une plus grande liberté de choix, ils peuvent être extrêmement profitables à l'apprenant, la tâche est plus difficile pour les employeurs qui s'efforcent de comprendre ces qualifications en termes d'aptitudes du formé. On a souligné plus haut que les employeurs préfèrent généralement un certificat simple présentant le niveau et le type de la compétence professionnelle acquise. Si des modules doivent faire l'objet d'une énumération exhaustive et détaillée, il peut en résulter une surcharge d'informations, et la qualification peut ne pas se voir attribuer par les employeurs la reconnaissance qu'elle mérite.

Les avantages et les inconvénients d'un système d'évaluation "basé sur les aptitu-

"Une idée qui ne semble pas fonctionner correctement est celle d'un 'marché des qualifications' - lorsque des organismes se font concurrence, ils cherchent à maximiser le nombre de candidats qui paient pour passer des certificats et tendent à faire baisser progressivement le niveau!"

"Les systèmes d'évaluation basés sur les aptitudes peuvent constituer des méthodes très efficaces de certification des compétences acquises par des travailleurs adultes au poste de travail, mais peuvent restreindre les jeunes à des tâches mécaniques et ne pas permettre de développer les potentiels globaux."



“Un problème majeur consiste ... à tenter de définir un équilibre réaliste entre les compétences pertinentes au poste de travail d'une part et la fiabilité et une assurance appropriée de la qualité de l'évaluation et de la certification d'autre part.”

des” ont été indiqués. On peut rappeler ici que l'évaluation de l'aptitude sur la base de l'observation de l'accomplissement d'une tâche par un individu est fortement tributaire de l'interprétation correcte par l'évaluateur des critères stipulés pour l'accomplissement de cette tâche. Les différences d'interprétation des critères peuvent aboutir à une forte variabilité. Les aptitudes évaluées ne se combinent pas nécessairement pour constituer une compétence, qui peut être évaluée par des méthodes plus informelles: entretien oral, évaluation continue. Les aptitudes peuvent être d'orientation rétrograde: sur les professions telles qu'elles étaient au moment de l'établissement de la liste des aptitudes plutôt que telles qu'elles évoluent. Les systèmes d'évaluation basés sur les aptitudes peuvent constituer des méthodes très efficaces de certification des compétences acquises par des travailleurs adultes au poste de travail, mais peuvent restreindre les jeunes à des tâches mécaniques et ne pas permettre de développer les potentiels globaux.

La défaillance du marché et le rôle des pouvoirs publics

On peut récapituler de la façon suivante la situation dans de nombreux pays industriels. Du côté de l'offre, on a une population active présentant certains degrés d'adaptation aux nouvelles exigences, et des cohortes successives de jeunes accédant à la vie adulte plus ou moins préparés à répondre aux nouvelles exigences flexibles de compétence. Du côté de la demande, on a les entreprises elles-mêmes, dont l'intérêt à court terme de rester au niveau existant de compétence est probablement en conflit avec leur intérêt à long terme de passer à un équilibre de haute qualité. L'expérience montre qu'à défaut d'intervention publique, ni les individus ni les entreprises ne prendront guère les mesures nécessaires pour passer à un nouvel équilibre “hautes compétences/haute qualité”. L'intervention publique ne saurait être occasionnelle et spontanée; elle doit se faire sur la base d'une stratégie élaborée, mise en oeuvre de façon systématique et soumise au contrôle public. L'interaction des institutions publiques et du comportement des particuliers ou des entreprises détermine le succès ou l'échec des efforts pour amé-

liorer la croissance économique par le développement des compétences.

Pertinence et assurance de la qualité

Les certificats doivent attester des compétences pertinentes si l'on veut que les employeurs les reconnaissent. Un organisme unique, généralement placé sous la tutelle des pouvoirs publics, constitue une méthode efficace pour assurer un système simple, stable et fiable de certification. Mais comme de par sa nature, un organisme public s'efforce de couvrir l'ensemble du territoire national ou régional, et en raison de l'inertie inhérente à d'autres dispositifs associés d'enseignement et d'évaluation, ces organismes peuvent trouver difficile de déterminer les compétences professionnelles pertinentes et tout aussi difficile d'adapter assez rapidement l'évaluation et la certification. Par ailleurs, les organismes publics peuvent effectivement avoir une position de monopole. Dans certains systèmes, et notamment dans ceux où les certificats de compétences professionnelles sont acquis surtout par des cours suivis à plein temps en milieu scolaire, les pouvoirs publics semblent avoir tacitement reconnu ce dilemme et décidé que le coût d'une remise à jour permanente surpasse les avantages. Ils se concentrent plutôt sur la transmission de compétences générales transférables au détriment d'une formation spécifique au poste de travail. Ceci permet au certificat de compenser le défaut de pertinence par une fiabilité et une transparence accrues. En outre, lorsque l'évaluation est basée sur des compétences et connaissances acquises en milieu scolaire, l'assurance de la qualité et le maintien du niveau sont plus faciles à assurer. Lorsque l'évaluation et la certification sont basées en tout ou en partie sur un apprentissage qui a lieu au poste de travail, la pertinence est plus facile à atteindre mais il y a inéluctablement perte de fiabilité et l'assurance de la qualité est plus difficile et onéreuse. Un problème majeur consiste dès lors à tenter de définir un équilibre réaliste entre les compétences pertinentes au poste de travail d'une part et la fiabilité et une assurance appropriée de la qualité de l'évaluation et de la certification d'autre part.



La compétence mobilise-t-elle l'ouvrier?

L'activité de recherche s'ordonne à partir de modèles qui lui permettent aussi de communiquer avec les autres activités. Ainsi prennent forme des interrogations qui canalisent le travail des chercheurs et permettent à différents types d'activités, scientifiques, idéologiques ou politiques, de se rencontrer et parfois même de se confondre (Tripier, 1991: 9).

L'usage systématique d'une notion nouvelle, capable de se substituer à celles utilisées précédemment, peut se comprendre dans cette même logique. Cet usage oriente des recherches empiriques, nourrit des représentations et justifie des mesures politiques. Ainsi, la notion de compétence, déjà riche d'ambiguïtés, se charge de significations nouvelles, suscite la curiosité, est investie de fonctions multiples et se généralise dans des milieux divers. Elle s'impose tout à la fois dans les recherches menées dans les domaines du travail et de l'éducation, dans les discours des acteurs et elle inspire des mesures en matière d'emploi et de formation.

La matrice d'une analyse

Depuis les années '80, comme poussés par la nécessité, des chercheurs, des chefs d'entreprise, des syndicalistes, des enseignants, des formateurs, marquent un intérêt prononcé pour la notion de compétence.

Il est frappant, lorsqu'on tente d'étudier les significations attribuées à cette notion de compétence, dans le cadre de colloques sur la formation et l'emploi par exemple (e. a., Levesque, Fernandez & Chaput, 1993), de retrouver des ingrédients systématiques qui s'associent pour constituer une véritable matrice d'analyse.

Pourquoi faudrait-il promouvoir et exploiter des compétences sans précédent? Parce que l'on assiste, d'abord, à des mutations du marché. Les consommateurs

deviennent plus exigeants. Les produits doivent être en conséquence plus diversifiés et de meilleure qualité. Ensuite, en se mondialisant, la concurrence s'exacerbe. Elle n'opère plus sur des marchés protégés, en expansion, mais sur des marchés stagnants, voire restreints et en même temps de plus en plus compétitifs. Enfin, avec l'insertion des technologies nouvelles dans la production, les outils se transforment considérablement, changeant la nature même du travail. Celui-ci deviendrait plus complexe et diversifié et l'emploi plus flexible. Il en résulte, en conséquence, une demande accrue de nouvelles compétences. Ainsi, compétition, complexité et compétence semblent aller de pair.

Le contexte dans lequel est lancé cet appel aux compétences est bien sûr celui de la crise. Mais c'est en même temps un environnement caractérisé par une augmentation très forte de la scolarisation des jeunes. Si bien que les employeurs peuvent y trouver plus de "ressources humaines" et des ressources plus instruites que jamais. En conséquence, les entreprises sont en mesure d'axer leurs stratégies de gestion de la main-d'oeuvre sur les compétences des salariés. D'une part, des procédures de gestion externe de l'emploi pourront se développer, visant à recruter des jeunes mieux adaptés aux circonstances nouvelles au détriment d'autres qui, de ce fait, seront évincés. Ce sont là des conduites de précarisation de l'emploi. D'autre part, les entreprises pourront aussi recourir à des procédures de gestion interne, développer des formes de gestion prévisionnelle de l'emploi, permettant d'anticiper et d'adapter les compétences.

Alors que s'affirme l'exigence de nouvelles compétences, le lieu d'acquisition de ces compétences se précise en même temps. Il s'agit, de manière privilégiée, de formations pratiques qui viennent en complément ou en supplément de l'instruction scolaire. Tandis que l'enseignement se voit encore reproché d'être inadéquat aux besoins des entreprises, la



Mateo Alaluf



Marcelle Stroobants

Enseignants et chercheurs à l'Université Libre de Belgique

“Les inventions terminologiques sont certes nombreuses. La formation en entreprise devient formation qualifiante, la polyvalence, organisation qualifiante et la qualification s'appelle désormais compétence. Sur le fond cependant, les recherches paraissent souffrir d'amnésie voire de régression théorique.”



formation en alternance est spécialement préconisée en réponse à cette crise. Aussi bien les mesures prônées dans le cadre des politiques de l'emploi que celles visant à réformer l'école laissent une large place à l'enseignement en alternance. La formation professionnelle, poursuivie en entreprise ou complétée par des stages de courte durée dans des centres de formation, apparaît comme l'instance intermédiaire permettant de conformer des compétences de la main-d'oeuvre adéquates au processus de modernisation de la production.

Cet appel aux compétences se réduit, finalement, à une matrice simple à quatre dimensions dont l'interprétation demeure toutefois discutable:

□ Les conditions du marché induisent bel et bien des transformations dans les processus de production, dans les produits et dans le travail. Ces changements sont abondamment invoqués, quoique leur nature et leur portée ne soient pas directement identifiables.

□ Les compétences disponibles sont importantes du fait de l'augmentation du niveau d'instruction des salariés. De manière caractéristique, cette évolution qui conditionne les deux dimensions suivantes, n'est pas évoquée dans l'appel aux compétences.

□ L'importance de l'offre de travail permet aux entreprises de développer des stratégies de gestion internes et externes de la main-d'oeuvre misant sur le niveau de compétence. Ces "pressions à la compétence" entretiennent un paysage contrasté entre des entreprises où toutes les ressources humaines sont intensivement exploitées et un marché de l'emploi où elles sont massivement gaspillées.

□ Cette combinaison d'opportunités et de contraintes se traduit par le recours accru à la formation professionnelle en entreprise ou en alternance comme moyen de promouvoir des compétences adéquates. Les entreprises sont incitées à participer à l'investissement en formation, non seulement par des dispositions légales ou conventionnelles, mais par les tensions sur le marché du travail. En effet, ces tensions encouragent les salariés à miser sur leur formation, tout en les décourageant

de prendre le risque de quitter l'entreprise qui aurait investi dans leur formation.

Dans cette perspective, la compétence se définit comme l'usage et l'adaptation des acquis individuels de la formation, principalement scolaire, par les entreprises en fonction de leurs exigences. Dès lors, pour un travailleur, être compétent signifie trouver son orientation, accéder à l'emploi, prendre ses responsabilités et y faire sa place, c'est-à-dire être capable de répondre aux besoins de l'entreprise.

Dans un contexte où les activités de travail sont définies en termes militaires (guerre économique, stratégie des entreprises, lutte pour la conquête des marchés, etc.), la "mobilisation" des compétences apparaît comme une opération de survie et revêt, du même coup, un statut primordial. Cette mobilisation devient suivant le cas, un défi pour l'entreprise, pour la région, pour le pays ou pour l'Europe et, de ce fait, un impératif d'un ordre supérieur, attribut d'un nouveau civisme.

Les "nouvelles" exigences

Quelles sont les "nouvelles exigences des entreprises" qui se trouvent à la base de cet appel aux compétences? Posée en ces termes, la question invite à repérer les contenus des tâches pour définir ensuite les contenus des formations exigés par les emplois. Cette démarche qui tente de partir des contenus du travail pour définir la qualification des travailleurs n'est certes pas nouvelle.

Ainsi, en France, au lendemain de la guerre, dès le premier plan français, M. Jean Monnet pose le problème des secteurs de base en termes d'adéquation de l'emploi aux besoins de la reconstruction. Le deuxième plan (1952-1957) désigne les pénuries de main-d'oeuvre qualifiée comme élément de blocage de la croissance. Ensuite, les plans envisagent la régulation des flux scolaires en fonction des perspectives de développement des différents secteurs d'activité. Les flux scolaires sont censés correspondre aux prévisions d'emploi par secteur, par région et par profession. La confrontation des



flux de diplômés avec les projections d'emploi devait aboutir à l'équilibre, assurant l'adéquation entre les emplois offerts et les formations reçues. L'OCDE, en développant la notion de planification de l'éducation, joua un rôle très important dans la stimulation de ce type de travaux dans tous les pays industrialisés.

Au fur et à mesure, cependant, que ces tentatives d'adéquation de l'enseignement à l'emploi s'imposent, l'idée de calquer les flux de formation sur les prévisions d'emploi se trouve contestée. Il s'avère alors que les modèles sont incapables de prendre en compte les phénomènes de mobilité professionnelle, que les nomenclatures d'emploi qui servent de base aux prévisions sont fragiles; que les structures d'emploi ne présentent pas l'homogénéité escomptée et que les projections sectorielles ignorent largement les conditions concrètes de transformations des structures de l'emploi.

Cette tentative d'appréhension des structures de l'emploi est, de plus, taxée d'économiste, dans la mesure où elle néglige totalement les facteurs sociaux et institutionnels du changement. Les évolutions des structures de l'emploi observées ne sont-elles pas en effet tout à la fois le résultat des contraintes de rentabilité, mais aussi des aspirations et des insatisfactions des partenaires en présence, à savoir les employeurs et les travailleurs? L'analyse ne peut donc pas faire abstraction des revendications et stratégies des organisations patronales et syndicales, ni des politiques d'emploi mises en oeuvre par les pouvoirs publics.

La confrontation des prévisions aux tendances observées a ainsi mis en évidence non seulement les lacunes techniques des projections, mais aussi l'inconsistance des bases théoriques sur lesquelles elles reposaient. Elles ont donc progressivement été écartées. Même l'OCDE qui fut le principal soutien de ces démarches est amené à constater que le monde professionnel est "incapable de prévoir les tendances futures de l'emploi. Les années '80 ont vu la prise de conscience de l'impasse de cette approche: il est certain que la planification de la main-d'oeuvre est remise en cause ainsi que les inadéquations dans les domaines de l'éducation et dans ceux de l'emploi" (OCDE, 1992a: 10).

Cet abandon de la problématique de l'adéquation allait-il permettre de prendre en compte la distance entre l'acquisition des connaissances et leur mise en oeuvre dans des activités économiques ou encore les médiations multiples et les rapports complexes qui séparent la possession d'un titre scolaire et l'exercice d'une profession?

Il semble bien que l'on ne tire jamais les leçons du passé. Alors même que sont reconnus l'impasse des approches adéquationnistes, le danger d'envisager des contenus de formation en relation avec des profils d'emplois et l'incapacité des entreprises à prévoir leurs besoins futurs en personnel, l'OCDE propose néanmoins de nouveaux objectifs pour l'enseignement supérieur.

Selon l'OCDE, "la demande économique" postule aujourd'hui de "nouvelles exigences": Quelles sont-elles? "Elles se traduisent par une demande accrue de nouvelles compétences: plus larges, plus souples permettant aux individus d'évoluer dans des situations elles-mêmes flexibles et mouvantes"(OCDE, 1992a). Il s'agirait donc de développer par la formation des "aptitudes fondamentales" indépendantes du contenu même des formations. Celles-ci devraient stimuler les capacités de communication, permettre de faire face aux situations complexes, difficiles et floues, accentuer le sens critique et l'esprit d'entreprise.

A première vue, ces récents travaux de l'OCDE semblent renouveler la formulation des rapports entre système de formation et emploi après avoir remis en cause les conceptions largement promues dans le passé. La crise de 1968 d'abord, puis l'augmentation considérable du chômage depuis le milieu des années '70 et son maintien à un niveau très élevé avaient largement contribué à ébranler les conceptions "adéquationnistes".

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'OCDE se fait à présent l'écho d'un triple constat. D'abord, la population qui le fréquente s'est élargie: il s'agit désormais d'un enseignement de masse. De plus en plus d'étudiants combinent vie scolaire et professionnelle, beaucoup d'entre eux reprennent des études après une interruption plus ou moins longue.

"Les évolutions des structures de l'emploi observées ne sont-elles pas en effet tout à la fois le résultat des contraintes de rentabilité, mais aussi des aspirations et des insatisfactions des partenaires en présence, à savoir les employeurs et les travailleurs?"

"La confrontation des prévisions aux tendances observées a ... mis en évidence non seulement les lacunes techniques des projections, mais aussi l'inconsistance des bases théoriques sur lesquelles elles reposaient."



De plus, les filles accèdent à présent en masse aux études universitaires et y sont même majoritaires. On observe également un allongement de la durée des études et un taux d'abandon important pendant la scolarité. Ainsi, l'enseignement supérieur en devenant un enseignement de masse vise un public diversifié; il ne s'adresse plus seulement à ce groupe social homogène - quant au sexe, à l'âge et à l'origine - que représentaient les garçons issus de milieux privilégiés.

Le second constat réside dans l'importance quantitative prise par les sciences humaines dans l'enseignement supérieur. Sous l'effet des politiques d'austérité menées par les grands pays industrialisés, le secteur public offre de moins en moins de débouchés aux diplômés, ceux-ci s'orientent en conséquence vers le secteur privé. Or, estime l'OCDE, "les compétences développées par l'étude des lettres et des sciences sociales prennent de plus en plus d'importance dans la vie professionnelle". Ces études développent un grand potentiel en matière de communication et en ce qui concerne "l'aptitude à traiter des dossiers complexes, à faire face à l'ambiguïté et à la complexité" (OCDE, 1992b). C'est précisément le caractère général de ces formations qui est important et non pas leur contenu précis.

Enfin, troisième constat: à cause de l'importance de ses effectifs, l'enseignement supérieur se trouve en position de faiblesse par rapport aux entreprises et à l'emploi. De ce point de vue, les sciences humaines occupent une position extrême. Alors même que les compétences qu'elles génèrent sont particulièrement recherchées par les employeurs, qu'elles attirent des quantités considérables d'étudiants, elles constituent néanmoins "l'option faible" de l'enseignement supérieur. Ainsi, le rapport de l'OCDE met en avant la notion de "filtrage différencié". "Tant que l'université a des effectifs relativement faibles, note ce rapport, tout diplôme tend à conférer un statut élevé et une bonne employabilité sur le marché de l'emploi, presque indépendamment des matières étudiées et des établissements. Dès l'instant où l'on assiste à une prolifération des établissements d'enseignement supérieur et des diplômés, ainsi qu'à une forte augmentation des taux de participation, les employeurs et d'autres tendent à consi-

dérer que seules les universités les plus prestigieuses et les enseignements les plus sélectifs et les plus exigeants jouent un rôle de filtrage". En conséquence, ajoute le rapport, "les employeurs sont très réservés vis-à-vis des diplômés ayant choisi une filière dont ils considèrent qu'elle n'est pas suffisamment sélective" (OCDE, 1992b).

La boucle est ainsi bouclée: son succès en termes d'effectifs, la pertinence de ses orientations et ses performances ont pour effet de dévaloriser le statut de l'enseignement supérieur en général et en sciences humaines en particulier. Mais alors et surtout, on se demande sur quelle base l'OCDE se fonde pour répercuter ces "nouvelles exigences" et pourquoi chercher à le faire puisque, précisément, elle reconnaît l'incapacité des entreprises à les définir et à les prévoir.

De son côté, la *Task Force* "Ressources Humaines, Éducation, Formation, Jeunesse" instituée au sein de la Commission des Communautés Européennes a entamé un vaste programme de recherche intitulé: "le manque de qualification, les besoins futurs et leurs implications pour l'éducation et la formation". Les promoteurs du programme ne semblent pas douter de la capacité des entreprises à définir et à prévoir leurs besoins en personnel qualifié, ils ne s'interrogent pas davantage sur le chômage massif, notamment des diplômés, qui caractérise l'ensemble de la communauté; d'emblée, ils admettent que "plusieurs études ont d'ailleurs permis de constater des déficits en qualifications, qui risquent même de s'aggraver dans les années à venir". La *Task Force* se donne en conséquence pour mission d'identifier en fonction des besoins de l'économie les investissements "quantitatifs et qualitatifs en éducation et en formation professionnelle" (CCE, 1992).

Nous voilà donc revenus, après un long détour, aux visées des plans français de l'après-guerre et aux tentatives de planification de l'éducation de l'OCDE dans les années '60. En fait, bribe par bribe, c'est un même scénario sur l'adéquation de la formation à l'emploi qui se déroule ainsi progressivement.

Les transformations profondes de la production et de l'agencement des postes



affectent forcément le contenu des activités professionnelles et le sens de la formation. Il s'agit tout autant de manipuler de l'information et des machines que de la matière, des outils et des instruments; ici, des tâches sont recomposées, là des fonctions sont redistribuées. La chasse aux temps morts s'étend à toutes les phases de la production et se conçoit dans le futur. Il ne s'agit plus seulement de résoudre les problèmes, mais de les anticiper, plus seulement de remédier aux pannes et aux interruptions, mais de les prévenir. Les consignes formelles qui suivaient la voie hiérarchique traditionnelle deviennent moins visibles, incorporées dans les programmes informatiques ou transformées en objectifs collectifs. En même temps, les ressources informelles des exécutants, explicitement sollicitées, empruntent visiblement un circuit ascendant. "Les gisements de créativité ouvrière", qu'on utilisait autrefois sans le dire ou sans le savoir, sont activement exploités. Ainsi se transforme également le statut des savoirs, toutes les ressources humaines peuvent être mises à contribution. A ce titre, la "compétence littéraire" des salariés peut se transformer du même coup en compétence professionnelle.

A travers toutes ces évolutions et ces détours, une constante se dégage cependant très nettement: le souci de contribuer à la transparence du marché de l'emploi en trouvant des correspondances entre les systèmes nationaux de qualifications. Il s'agit alors de définir prioritairement des profils d'emplois et d'établir ensuite des correspondances de qualification. Dans la mesure toutefois où une importance plus grande est accordée, d'une part, à la formation générale et, d'autre part, au caractère évolutif des exigences des tâches et à la mobilité des emplois, la notion de compétence tend à s'imposer dans la terminologie au détriment de celle de qualification et le "portefeuille de compétences" entre en concurrence avec le titre scolaire.

Homo competens

Les sociologues du travail ne sont pas restés imperméables à l'engouement pour les compétences et y ont même activement participé. C'est ainsi que depuis le

milieu des années '80, les notions de savoir-faire puis de compétence ont fait fortune dans les recherches. D'emblée, ce vocabulaire produit un contraste spectaculaire dans les descriptions des cas observés. Auparavant, et tout particulièrement dans les années '70, il était, en effet, fort peu question de connaissances ou d'aptitudes au travail. C'est plutôt par défaut que celles-ci se signalaient à l'époque où l'on parlait encore du taylorisme comme d'une "machine de guerre" capable de "déposséder" les travailleurs de leurs savoir-faire. Il faut remonter au début du siècle, à la naissance de la sociologie industrielle américaine dans les années '20, pour se rappeler qu'Elton Mayo et ses collaborateurs avaient déjà déposé des manifestations d'autonomie et d'organisation inattendues de la part des exécutants. Le message des "relations humaines" a fait son chemin dans la gestion de ces pratiques informelles que les normes tayloriennes n'épuisent pas. Entretemps, les chercheurs, apparemment captivés par les variantes fordiennes du taylorisme, semblent avoir perdu de vue que le travail prescrit et le travail effectif ne sont que les deux faces de la rationalisation. Dès lors, la révélation des années '80 s'apparente encore à une redécouverte. Et si cette redécouverte produit l'effet d'un revirement, c'est parce que tous les ingrédients de la matrice décrite ci-dessus concourent à rallier les représentations des chercheurs et celles des acteurs qui dominent la scène du travail.

En forçant quelque peu le trait, on pourrait caricaturer cette sorte d'omniprésence de la compétence dans les définitions des emplois en une nouvelle figure du travailleur. Avec le taylorisme, c'est le portrait de l'*homo œconomicus*, c'est-à-dire celui d'un ouvrier rationnel guidé par son intérêt - maximiser sa rémunération - qui dominait. Avec les relations humaines, c'est une sorte d'*homo sociabilis*, mû par une "logique des sentiments" qui émerge. Aujourd'hui surgit l'*homo competens* dont le comportement serait motivé par l'enrichissement de son "portefeuille" de compétences.

L'analyse des publications de la décennie '80 témoigne de la grande diversité des aptitudes et des connaissances considérées par les auteurs (Stroobants, 1993). La solution la plus fréquente pour les

"A travers toutes ces évolutions et ces détours, une constante se dégage cependant très nettement: le souci de contribuer à la transparence du marché de l'emploi en trouvant des correspondances entre les systèmes nationaux de qualifications."

"... depuis le milieu des années '80, les notions de savoir-faire puis de compétence ont fait fortune dans les recherches."

"Aujourd'hui surgit l'homo competens dont le comportement serait motivé par l'enrichissement de son 'portefeuille' de compétences."



désigner consiste à accoupler le mot "savoir" à tout type d'action, par exemple, "savoir transformer", "savoir agir", "savoir verbaliser", "savoir d'expertise", "savoir de gestion", etc. A la fin de cette période, la compétence elle-même sera généralement définie comme "savoir maîtriser"... des "savoirs, savoir-faire et savoir-être". Au-delà de cette formule très floue, l'unanimité entre ces approches s'arrête au message "les compétences sont plus importantes...". On peut discerner plusieurs manières de compléter ce comparatif, qui correspondent à des interprétations différentes de la matrice qui les conditionne.

Suivant un premier raisonnement, les compétences sont plus importantes qu'avant, elles constituent un des signes d'une rupture, d'une mutation du système productif.

Un deuxième raisonnement considère que les compétences ne sont pas forcément plus importantes qu'avant, mais plus importantes qu'on ne le croyait¹. Quel est donc cette période révolue pour les uns ou mal interprétée selon les autres? La référence qui, ici et là, sert de repoussoir, c'est le "modèle" des années antérieures, ce "taylorisme-fordisme" alors envisagé comme instrument de dégradation du travail et même de déqualification. Voyons ce que devient la matrice d'interprétation dans l'un et l'autre cas.

La mutation objective

Ce premier raisonnement s'appuie donc sur une révélation, un changement dans les faits. "Les choses" ont radicalement changé: le système productif a définitivement rompu avec la logique de la production en série, la compétition se joue désormais sur la qualité. L'organisation du travail se modifie à l'instar d'une organisation plus flexible de la production. La division verticale, la séparation taylorienne entre conception et exécution, n'est plus de mise. La fragmentation horizontale, caractéristique de la chaîne fordienne, est tout aussi périmée. Les postes et les fonctions se recomposent et se recombinaient. Le travail deviendrait, dès lors, plus abstrait, plus intellectuel, plus autonome, plus collectif, plus complexe. L'atelier serait "revalorisé", au même titre que les compétences de son personnel.

Dès lors, estime-t-on, la thèse de la déqualification, valable auparavant, n'est plus vérifiée aujourd'hui. Les firmes ont tiré les leçons du passé, elles mettent en oeuvre des formations et des organisations "qualifiantes".

En fait, dans cette perspective, les compétences "mobilisées" ne désignent pas celles que les travailleurs ont acquises par leur formation, mais les compétences "requises" par le poste. Et celles-ci sont évaluées par référence aux transformations techniques et organisationnelles. Ainsi, des exigences sont déterminées par **assimilation**, calquées sur les principes de fonctionnement des machines et sur leur agencement. De toute évidence, des technologies qui traitent et transmettent de l'information semblent requérir des facultés intellectuelles, des capacités d'abstraction, des aptitudes à communiquer. D'autre part, les unités de production décentralisées, mais strictement articulées, solliciteraient plus d'initiative et d'esprit d'équipe. Cette interprétation contribue donc à meubler la rubrique des "savoirs" et celle des "savoir-être". Ces catégories très générales serviront ensuite à moderniser des profils d'emplois, voire des recommandations à destination de la formation professionnelle, reproduisant encore le raisonnement "adéquationniste" et ses contradictions.

La réfutation

Selon ce second raisonnement, les observateurs se sont laissés abuser par les signes extérieurs du taylorisme. L'ouvrier spécialisé, traité comme un robot ignorant, ne l'est pas véritablement. Les tâches les plus routinières demandent des savoir-faire élaborés. Pour s'en rendre compte, il faut penser à les chercher au-delà des apparences. Grâce à l'ergonomie et à la psychosociologie cognitive, on connaît mieux l'importance, aujourd'hui comme hier, des stratégies cognitives. En contestant la définition restrictive du passé taylorien, ce second raisonnement relève des signes de continuité, plaidant en faveur du néo-taylorisme-fordisme. La thèse de la déqualification n'est pas ici ébranlée par l'actualité, mais par la prise en compte d'un travail effectif méconnu: les compétences tacites qui sous-tendent les performances manifestes.

¹ Une troisième orientation vise, au-delà du travail, l'ensemble de la sociologie. Elle brasse des arguments méthodologiques dispersés en faveur d'une sociologie plus "compréhensive". On y retrouve des démarches microscopiques centrées aussi bien sur les interactions entre "acteurs", que sur leurs représentations. La compétence de ces acteurs (souvent des individus) y occupe une place de choix puisqu'ils peuvent être la source de "constructions sociales" ou sociologiques. La contribution de Trépos représente une variante inspirée par la théorie des conventions (Trépos, 1992).



Dans cette perspective, les compétences des travailleurs se définissent, non plus par assimilation, mais par **complémentarité** avec les caractéristiques techniques. Les insuffisances des machines montrent l'ampleur des savoir-faire irréductibles. Les caractéristiques non automatisables, les limites de la robotique révèlent toute la complexité d'actes cognitifs très ordinaires. S'ils sont passés inaperçus, c'est qu'ils représentent pour nous un "jeu d'enfant".

Les applications de l'intelligence artificielle et des sciences cognitives ont ainsi contribué à rendre visibles des compétences méconnues. Celles-ci peuvent ébranler les distinctions traditionnelles fondées sur les connaissances scolaires et les formations professionnelles. Elles peuvent meubler un "bilan de compétences", étoffer un *curriculum vitae* ou toute autre liste de capacités à faire valoir. Mais elles n'affectent pas pour autant les conditions de cette mise en valeur. Le marché du travail valorise, en effet, la rareté au détriment de la banalité. Comment des attributs partagés par tous les individus, par opposition aux machines, pourraient-ils servir à justifier des distinctions entre salariés? La qualification n'est pas censée reconnaître la totalité des compétences; elle contribue plutôt à confiner dans le registre tacite celles qui sont sans avenir sur le marché du travail.

Les contradictions entre les deux raisonnements montrent que la réalité n'est pas transparente et que la manière de l'interpréter dépend de la définition du "taylorisme-fordisme". Toutefois, ces deux raisonnements se rapprochent pour mettre en évidence des "formations discrètes" liées aux apprentissages associés à l'organisation du travail, difficilement identifiables et quantifiables mais se situant au coeur des "organisations qualifiantes". Celles-ci se distingueraient des traditionnelles formations sur le tas par "l'acquis cognitif" qui les caractériserait. En raison de leur coût moins élevé, ces formations discrètes tendraient à prendre une plus grande extension et pourraient concurrencer les anciens systèmes de certification. Il pourrait en résulter également un nouveau concept de carrière, s'opposant aux formalisations hiérarchiques traditionnelles. Le poids de l'ancienneté et les récompenses salariales per-

draient de leur importance, alors que la compétence serait valorisée dans le cadre d'une organisation où la mobilité verticale s'effacerait au profit d'une mobilité horizontale rendue possible par la polyvalence.

Enfin et surtout, si l'on poursuit l'analyse de ces deux raisonnements, sous l'angle de la qualification, on découvre entre eux un autre point commun qui constitue aussi un point commun avec la thèse de la déqualification dont ils entendent pourtant se démarquer. De ce point de vue, on se trouve alors en face de trois - et non pas deux - variantes d'une même argumentation. Dans ces trois cas, en effet, la qualification est déduite de la qualité - jugée positive ou négative - du travail:

- à travail dégradé, travailleur déqualifié (thèse de la déqualification);
- à travail revalorisé, travailleur compétent, *donc* qualifié (mutation);
- la qualification dépend de la compétence tacite effectivement mobilisée dans le travail (réfutation).

Cette démarche commune revient à raisonner comme si la qualification devait automatiquement découler de toutes les qualités déployées au travail. C'est bien ainsi que procèdent les acteurs qui font la démonstration de leurs capacités pour tenter de les faire reconnaître en termes de qualification. Mais c'est justement parce que cette valeur fait l'objet d'une négociation qu'elle ne peut se déduire de facteurs "objectifs".

Naturaliser les hiérarchies professionnelles

La tentative d'énoncer ce que sont ou devraient être les qualifications des travailleurs à partir de l'analyse de la qualité du travail n'est pas nouvelle. Non seulement cette démarche n'est pas neuve, mais elle est discutée et a d'ailleurs été discutée depuis longtemps en sociologie du travail.

La qualification constitue, en effet, un procédé qui conduit à réaliser, à partir de



“... on peut comprendre le glissement de la notion de qualification à celle de compétence comme une tentative de légitimer des qualifications professionnelles au-delà des rapports sociaux, c'est-à-dire, en définitive, de naturaliser les hiérarchies qui en découlent.”

situations d'emploi, des regroupements d'individus et à les classer ensuite de manière à les différencier en les hiérarchisant (Alaluf, 1991). Certes, cette notion recouvre des ambiguïtés et des malentendus. Ainsi, le taux de salaire serait censé être la conséquence des qualités du travail, alors qu'en fin de compte, "c'est l'ordre des rémunérations qu'on prétendait expliquer qui explique la qualification" (Rolle, 1988: 121).

Il en découle bien sûr que, tout comme les salaires, les grilles de qualification mises au point dans les entreprises ou les branches d'activité sont discutées, négociées ou sont objets de conflits. Dans la mesure où il s'agit d'une codification de hiérarchies professionnelles, la qualification ainsi explicitée permet à la fois de limiter et de légitimer l'arbitraire de l'organisation du travail. Les acteurs concernés, travailleurs et entreprises, ont chacun de bonnes raisons de rectifier régulièrement le "décalage" entre ces accords et ce qui, de part et d'autre, leur semble plus "réel"; si bien qu'ils auront tendance à "naturaliser", en quelque sorte, le résultat de ces procédures. Il en va de même pour les chercheurs qui se méfient des classifications salariales censées refléter des rapports de force entre interlocuteurs sociaux. Ils auront la tentation de repérer une qualification plus "réelle", plus "objective", qui ne soit pas perturbée par les tractations reflétant des rapports de force occasionnels.

C'est dans cette démarche que l'on peut comprendre le glissement de la notion de qualification à celle de compétence comme une tentative de légitimer des qualifications professionnelles au-delà des rapports sociaux, c'est-à-dire, en définitive, de naturaliser les hiérarchies qui en découlent.

Utiliser le terme de compétence comme synonyme revient à adopter, sans intermédiaire analytique, les théories rationnelles de l'organisation du travail. C'est par l'attribution des places en fonction des compétences que Taylor conçoit l'organisation scientifique et que Weber définit la légitimité rationnelle qui caractérise le modèle bureaucratique. Elle suffit en conséquence à justifier la place occupée par chacun.

La compétence apparaît aussi comme moyen d'évaluer la pertinence des qualifications. On fera valoir, par exemple, la multiplicité ou la richesse des compétences des individus. Qu'on l'utilise comme synonyme ou comme substance de la qualification, la compétence sert ainsi, à faire la preuve de la qualification ou bien à l'éprouver. A l'exclusion de toute médiation, il s'agit bien de qualifier le travail par son contenu. On en arrive ainsi à postuler "que le travail est une réalité naturelle, qui se fait reconnaître socialement sans doute, mais ne se définit pas d'abord par l'échange" (Rolle, 1988: 121).

On aurait pu s'attendre à ce que l'intérêt pour les compétences mobilisées développe l'étude de leur mode d'acquisition. Or les questions de savoir comment se transmettent, s'acquièrent et se structurent les nouvelles capacités ne sont guère abordées. Les processus qui préparent ces discrètes formations sur le tas s'évanouissent dans la situation qui serait censée les faire naître. Faute de comprendre la formation de savoir-faire tacites ou de "savoir-être" très généraux, on assimilera la compétence à un mécanisme univoque. Savoir communiquer, savoir verbaliser ne peuvent, dès lors, que résulter de facultés ad hoc, d'une capacité à communiquer, voire même d'une "compétence littéraire". Aura-t-on mieux saisi comment elles se construisent? Le contenu du travail ne valide les compétences que dans la mesure où l'emploi a été isolé d'un processus de socialisation plus large. L'expérience antérieure à l'embauche (origine familiale, scolarisation,...) et tout ce qui déborde le milieu de travail ne semblent pas, ici, conditionner les acquisitions ultérieures. En l'absence de processus de socialisation primaire, faut-il alors considérer que tout commence et s'achève dans l'entreprise? Tout s'y acquiert sans y être jamais acquis, puisque cette classification unidimensionnelle - être ou ne pas être compétent - renvoie à des exigences variables et imprévisibles.

Cette naturalisation des différences fondées sur la compétence appauvrit considérablement une démarche qui plaçait la qualification au centre d'un ensemble de déterminations sociales; au-delà de l'espace étroit circonscrit par la seule situation de travail, Pierre Naville voyait dans la qualification "une appréciation



sociale de la différenciation des travaux” (Naville, 1963: 243).

Valorisation des compétences et précarisation

Les inventions terminologiques sont certes nombreuses. La formation en entreprise devient formation qualifiante, la polyvalence, organisation qualifiante et la qualification s'appelle désormais compétence. Sur le fond cependant, les recherches paraissent souffrir d'amnésie voire de régression théorique. Le travail informel occupe une place centrale dans la fondation de la sociologie industrielle américaine par l'école des relations humaines. Cette notion a connu des développements récents à travers divers travaux. La définition de la qualification par le contenu du travail qui a caractérisé tout un courant de la sociologie du travail a été cependant très fortement mise en cause.

Dès le milieu des années '60, Pierre Naville distinguait les opérations effectuées par les machines, d'un côté, et par les opérateurs, de l'autre. Il soutenait en conséquence que si les systèmes automatiques des machines assurent une recombinaison d'opérations auparavant séparées, il n'en est pas de même pour autant des opérations effectuées par l'opérateur. Le seul fait de transformer des machines n'implique pas que l'ouvrier contrôle plus ou moins d'opérations qu'auparavant (Naville, 1963)². L'automatisation représente bien un processus d'abstraction au sens où le travailleur s'abstrait de la fonction prise en charge automatiquement, mais l'usage qu'il fera de ses propres capacités d'abstraction n'est pas déterminé.

Même au sein d'une entreprise, on peut voir s'affronter deux modèles différents quant à la manière de conduire des machines-outils à commande numérique, l'un qui valorise la formation et l'expérience acquise en mécanique, l'autre qui mise sur les connaissances électroniques (Stroobants, 1993). La technicisation croissante des activités n'engendre pas nécessairement un travail plus abstrait qui impliquerait une accentuation de la formalisation des connaissances (Alaluf, 1986). Si bien que l'aplatissement de la

qualification à la seule dimension de la compétence induit les équations simplistes suivant lesquelles les nouvelles technologies induiraient nécessairement des nouvelles compétences, celles-ci entraînant des nouvelles formations.

D'ailleurs, selon les termes de Naville: “il n'existe aucun moyen direct et “objectif” de qualifier un ensemble de postes pour des raisons purement techniques” (Naville, 1963: 243). En effet, en aucun cas, la qualification ne vise à épuiser la totalité des compétences. De fait, “une chose que tout le monde a, comme tout le monde a des jambes”, suivant l'expression d'Éric Hobsbawm, n'a guère de chance d'être repérée en terme de qualification (Hobsbawm, 1990: 76). Les qualités ordinaires, comme savoir marcher, ne sont guère valorisées en termes de qualification, même si elles sont d'une grande importance pour la personne et son travail. Si la rareté d'une qualité ou les conditions - le prix - de sa formation font la valeur de cette qualité en termes de qualification, c'est que la nature de la tâche ne permet pas d'en déterminer immédiatement la valeur. Au contraire, celle-ci découle d'un échange, d'une relation qui rend primordial, dans des rapports sociaux déterminés, que le travail soit la contrepartie d'un revenu.

Ainsi, la sélection des compétences sera-t-elle fonction d'un jugement partagé sur sa valeur. Des auteurs pourront à nouveau déplorer que les compétences mises en jeu dans les services soient méconnues ou dévalorisées alors que ces tâches nécessitent précisément une intelligence systématique et des capacités relationnelles dans des situations d'interface (Perret & Roustang, 1993: 139). D'autres vérifieront encore, à propos des fast-food, symboles des “petits boulots”, combien le travail réel est plus complexe que le travail prescrit. “Pour chaque commande, lorsqu'il y a une file d'attente à chaque caisse, chaque serveur doit en fait, pour ne pas se laisser déborder, mémoriser les commandes qu'il a entendues provenant des autres serveurs et, à partir de ces informations et de la commande qu'il a à traiter, élaborer une stratégie très subtile sur l'ordre dans lequel il va aller chercher ses produits. (...) On ne gagne rien à savoir plus vite que son voisin car on récupère les clients des autres

“Ainsi, la sélection des compétences sera-t-elle fonction d'un jugement partagé sur sa valeur.”

² Lors d'une interview plus récente, Naville évoquait en ces termes son apport à la sociologie du travail: “J'ai pu, en étudiant l'automatisation, distinguer le temps homme du temps machine” (Naville, 1986: 168).



“Plus la focalisation sur la compétence isole les situations de travail d'un processus de socialisation plus large, plus le contraste s'accroît entre ces organisations dites qualifiantes et la précarité de l'emploi.”

“La compréhension des rapports de travail dans les relations sociales marquées par la tertiarisation et l'internationalisation des activités, la précarisation de l'emploi et l'extension du chômage paraît sans doute une nécessité urgente.”

... Pourtant des modèles et des concepts s'imposent.”

files...” (Piotet, 1989). Les tâches ne présentent pas cette transparence qui permettrait de déterminer objectivement un ensemble exhaustif de compétences ou d'inférer la valeur de celui qui les accomplit. Selon l'angle, selon la description, une même activité tolère d'être jugée tantôt assez bonne pour un presse-bouton, tantôt digne d'un opérateur-expert (Stroobants, 1993).

Plus la focalisation sur la compétence isole les situations de travail d'un processus de socialisation plus large, plus le contraste s'accroît entre ces organisations dites qualifiantes et la précarité de l'emploi. Alors que l'entreprise se représente volontiers le salarié comme devant accomplir une tâche, celui-ci conçoit son travail comme un emploi, c'est-à-dire en termes de revenu, de statut et de rôle social. “Le travailleur sera, selon le point de vue adopté, tour à tour, une source de gestes, ou un individu singulier, ou un membre d'une collectivité” (Rolle, 1988: 78). Si bien, poursuit Rolle, que la correspondance entre des individus et des postes de travail n'est pas une réalité naturelle, donnée a priori, mais “ne se vérifie que

conditionnellement” sous l'effet du salariat (Rolle, 1988: 79).

La compréhension des rapports de travail dans les relations sociales marquées par la tertiarisation et l'internationalisation des activités, la précarisation de l'emploi et l'extension du chômage paraît sans doute une nécessité urgente. En particulier, les formes de classification des emplois, les procédés encore limités de validation d'acquis professionnels, des rapports entre formation et emploi sont certainement des objets de recherche féconds. Encore faut-il les préserver de démarches désincarnées qui, en les privant de leurs déterminations sociales, constituent davantage un recul qu'un progrès dans la connaissance. Pourtant des modèles et des concepts s'imposent. Leur force de conviction repose tout à la fois dans les formes d'observation choisies, dans les circonstances qui les entourent, des mesures qui sont prises et des représentations qui les structurent. Il est vrai aussi qu'avec l'emploi et la formation, nous nous trouvons dans un domaine disputé, où les modèles se chargent d'idéologie.

Bibliographie

Alaluf M., 1986, Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail, Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles.

Alaluf M., 1991, “La qualification: de quoi parle-t-on?”, Formation Professionnelle, cedefop, 2: 33-36.

CCE, 1992, Éducation Formation, 4.

Hobsbawm E., 1990, Nations et nationalismes depuis 1780. Paris, Gallimard.

Levesque J.-L., Fernandez J., et Chaput M., (éd.), 1993, Formation travail - Travail formation, Actes du 5^e symposium du Réseau International de Formation et Recherche en Éducation Permanente, (2 tomes), Sherbrooke, Ed. du CRP.

Naville P., 1963, “Réflexions à propos de la division du travail”, Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automation, 5: 323-344.

Naville P., 1986, in Guillaume M. (éd.), L'état des sciences sociales en France, Paris, La Découverte.

OCDE, 1992a, L'enseignement supérieur et l'emploi, Rapport de base, Conférence du 15 au 17 juin, delsa/ed/wd (92) ii, Paris.

OCDE, 1992b, L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales, Rapport de synthèse, Conférence du 15 au 17 juin, delsa/ed/wd/92/7, Paris.

Perret B., Roustang G., 1993, L'économie contre la société, Paris, Seuil.

Piotet F., 1989, “Qualifiés fast-food”, Projet, août: 60-67 (cité par perret & Roustang, 1993).

Rolle P., 1988, Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail, (tome 1), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Stroobants M., 1993, Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles.

Trépos, J.-Y., 1992, Sociologie de la compétence professionnelle, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Tripiet P., 1991, Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions, Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles.



Mutations organisationnelles et politiques de formation : quelles logiques de la compétence ?

Le débat engagé dans nombre de pays européens autour de la notion de compétence peut donner lieu à de multiples lectures.

Les transformations que connaissent certaines entreprises amènent-elles à une autre façon de considérer les ressources humaines : nature qualitativement et quantitativement différente des savoirs et savoir-faire mobilisés, préoccupations plus dynamiques ? Dans ce cas, l'émergence de la notion de compétence traduit-elle simplement cette évolution, expression d'une tension entre le concept de qualification, caractéristique de l'organisation du travail et des relations professionnelles des quarante dernières années, et un autre concept en devenir ?

S'agit-il d'une évolution liée à la transformation des modes de production de la main d'oeuvre par le système éducatif, enregistrant l'élévation des niveaux de sortie du système éducatif et amorçant un glissement similaire à celui, connu dans certains pays, et qui a fait passer du terme d'éducation à celui de formation?¹

S'agit-il, dans un contexte de chômage très fort, d'un nouvel avatar des politiques de recrutement des entreprises, enregistrant la croissance des flux de diplômés et permettant de nouveaux principes de sélection (l'exclusion des non - ou des moins-diplômés pouvait être socialement critiquée dès lors que c'était le fonctionnement du système scolaire qui était en question ; l'exclusion du "non compétent" se justifie d'autant plus facilement qu'elle renvoie apparemment à des aptitudes individuelles) ?

Toutes ces interprétations sont possibles et probablement non exclusives l'une de l'autre. Sans se prononcer directement sur la question de la compétence, cet article vise un objectif plus modeste : répondre

de façon plus privilégiée à la première des trois questions, en examinant les déplacements dans les pratiques de mobilisation et de production de la qualification d'entreprises ayant connu un changement technico-organisationnel majeur ; mettre l'accent, à cette occasion, sur l'articulation des formations explicites et discrètes² mises en oeuvre dans l'entreprise et sur leur rôle dans la construction de la qualification.

Il s'appuie sur un ensemble de travaux menés dans le cadre du CEDEFOP sur le thème "Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail"³ : études "macro" des tendances affectant dans 9 pays le système de formation, le marché du travail, les relations professionnelles ; études "micro" sur un échantillon d'entreprises ayant connues des transformations considérées comme majeures en regard des référents sociaux et scientifiques dominants dans le pays considéré⁴.

Les connaissances sollicitées : le modèle de la compétence

Nouveaux modèles productifs et qualification

L'une des questions de départ de l'étude, appuyée sur les débats et les nombreuses recherches autour de l'impact des nouveaux modèles productifs sur le travail, consistait à examiner, à travers les pratiques de formation continue, quelles étaient les lignes de force de recomposition des savoirs et savoir-faire. La cinquantaine d'entreprises étudiées présente une large palette de transformations : passage d'un stade quasi artisanal à une industrialisation de type taylorienne, aménagements à la marge d'une forme



Ph. Méhaut

Directeur de recherche au CNRS
Directeur du GREE-
Groupe de Recherches sur
l'Education et
l'Emploi-, Unité
associée au CNRS n° 1167,
France

“Les transformations que connaissent certaines entreprises amènent-elles à une autre façon de considérer les ressources humaines ?

... L'émergence de la notion de compétence traduit-elle simplement cette évolution ?

... La logique de la compétence ne concernerait ... qu'une fraction (minime !) des entreprises et du salariat...”

¹ Ainsi en France, le vocable de formation s'est progressivement substitué à celui d'éducation dans les débats autour de la relation formation-emploi au long des années 60 et 70, cf Tanguy, 1986, L'introuvable relation formation-emploi, Paris, La documentation Française.

² Par formations explicites nous entendons l'ensemble des formations "formalisées", articulées autour d'un projet pédagogique affiché; les formations discrètes couvrent les différentes situations d'apprentissage dans l'exercice du travail. Deux tendances affectent cette partition. D'une part il semble que les connaissances acquises à l'occasion des formations discrètes ne se résument plus à la simple transmission de tour de mains et savoirs "empiriques"; d'autre part, la frontière entre les formes discrètes et explicites se transforme.



“... cinq tendances principales ... affectent plus ou moins fortement le mouvement des qualifications ...”

“Si l'on ré-articule les déplacements dans l'ordre des savoirs et savoir-faire mobilisés, on peut suggérer que c'est le rapport au produit ... dans ses diverses dimensions, qui est l'élément fédérateur.”

³ On se limitera ici à l'exposé de quelques conclusions transversales. Le lecteur pourra se reporter aux travaux de chaque équipe nationale ainsi qu'au rapport de synthèse pour de plus amples développements. L'auteur tient à remercier toutes les équipes nationales qui ont participé à ce travail ainsi que J. Delcourt, co-auteur du rapport final dont s'inspire cet article.

⁴ 47 études de cas ont été réalisées, majoritairement dans le secteur secondaire (à l'exception de 9 banques et d'une entreprise commerciale) et en privilégiant plutôt des établissements de grande taille.

taylorienne (par exemple introduction limitée d'une certaine polyvalence, groupes semi-autonomes), jusqu'à une rupture plus radicale des principes organisationnels, une réduction des lignes hiérarchiques et de la prescription du travail, et une recomposition en profondeur du fonctionnement des collectifs... Cette diversité de situations tient d'une part aux appartenances sectorielles et aux positionnements sur le marché des produits, à des effets de taille, à des temporalités hétérogènes sur une trajectoire de changement (par exemple entre pays comme le Danemark ou le Portugal) et, d'autre part, aux caractéristiques sociétales du système de formation, du marché du travail, des structures des classifications. En faisant un temps abstraction de ces facteurs, on peut néanmoins dégager cinq tendances principales qui affectent plus ou moins fortement le mouvement des qualifications, selon leur intensité et leur combinaison.

□ Dans le mouvement de “flexibilité productive”, l'un des enjeux est celui de la capacité à suivre en temps réel les fluctuations en volume et en nature affectant l'activité (réduction des séries, évolution du produit, ajustements infra-quotidiens). Le développement des diverses formes de polyvalence opérationnelle répond à cet objectif. Il permet une recomposition des tâches, le déplacement des individus au long du procès de fabrication. Nos observations montrent la coexistence de formes élémentaires, simple recomposition de tâches auparavant fractionnées, et de formes plus complexes où les salariés tournent sur une famille de postes (rotation sur diverses machines de transformation du métal, passage de la salle de contrôle aux installations dans l'industrie de process, prise en charge de familles de produits peu homogènes). Dans les situations les plus poussées, c'est à un véritable élargissement de la gamme des savoirs techniques et professionnels demandés que l'on assiste, élargissement qui ne remet pas en cause, au contraire, la maîtrise nécessaire d'un métier de base.

□ Un deuxième enjeu de décloisonnement touche à la mise en cause des frontières fonctionnelles : intégration de la maintenance ou du contrôle qualité dans la fabrication, activité commerciale et traitement technique des dossiers dans la

banque. Nous parlons alors de polyvalence, pour souligner l'élargissement des savoirs et savoir-faire à des contenus et spécialités connexes du métier de base, ou appartenant à des ordres différents (par exemple le couplage des connaissances de technique bancaire et des connaissances de type commerciales).

□ Un troisième ensemble de phénomènes porte sur la montée des savoirs gestionnaires, liés d'une part à la déprescription du travail et d'autre part à la remontée des contraintes marchandes sur la production. Ce qui est sollicité est de l'ordre des capacités d'organisation dans le choix des activités, dans leur enchaînement, de gestion de son temps, et, au delà, d'analyse et d'interprétation d'informations complexes comportant une dimension de gestion économique.

□ Un quatrième ensemble touche aux questions de qualité, dans ce qu'elles supposent de connaissances portant sur le contrôle qualité et d'aptitudes à mettre en oeuvre les corrections nécessaires (dans le réglage machine, la retouche des pièces).

□ Enfin, un dernier ensemble tient au développement de la coordination complexe dans les collectifs de travail, entre collectifs, sous contrainte là encore de juste à temps. Il s'agit alors de mobiliser et de développer des aptitudes à la communication passant par la maîtrise des codes langagiers en usage dans l'atelier ou dans l'entreprise.

Le centrage sur le produit marchand

Si l'on ré-articule les déplacements dans l'ordre des savoirs et savoir-faire mobilisés, on peut suggérer que c'est le rapport au produit (fabriqué par l'entreprise, ou service rendu dans le cas d'une entreprise tertiaire), dans ses diverses dimensions, qui est l'élément fédérateur.

Le produit, pris d'abord comme objet “technique” qui enregistre un ensemble d'évolutions, plus ou moins rapides, tant dans les technologies de production que dans les technologies qu'il incorpore : par exemple composants micro-électronique dans des productions mécaniques, systématisation de la composition informatisée dans l'édition, diversification et



sophistication des produits financiers ou assurantiels dans la banque.

Le produit pris ensuite dans sa dimension sociale, en tant qu'enjeu d'un processus de division et de coopération au travail qui se déplace : tendance à la constitution de groupes autonomes autour de certaines phases de fabrication, dépassement des frontières entre conception, fabrication et maintenance, continuité plus forte entre sous-traitant et donneur d'ordre. Dès lors que les questions de qualité, de juste à temps, de "compétitivité hors coûts" se renforcent, que la coopération est moins prescrite et que la division du travail repose moins sur une division des tâches élémentaires, les différentes dimensions de la qualification évoquées ci-dessus deviennent apparemment plus décisives.

Le produit enfin dans sa dimension marchande. Il s'agit ici en quelque sorte d'incorporer dans la maîtrise technique et sociale du produit des éléments qui renvoient plus directement au rapport au marché : qualité et juste à temps déjà évoqués, optimisation des coûts de production, relation parfois plus directe au client... Une partie de la qualification se déplace alors vers ce type de connaissances : économie de l'entreprise, marché et concurrents, analyse et optimisation de paramètres de production incorporant le coût....

Les formes de mise en reconnaissance et leur différenciation

Il serait cependant erroné de considérer que l'évolution des qualifications passe de façon univoque par la sollicitation de connaissances totalement nouvelles. La nouveauté technologique n'apparaît pas comme l'élément premier de ce qui serait un déficit "brut" chez les salariés. On connaît ainsi la différence classique entre travail requis et travail prescrit, qui est révélatrice de connaissances non reconnues par l'organisation mais pourtant mises en oeuvre de façon cachée par les salariés dans le quotidien du travail. On sait de même que dans de nombreux pays il n'y a pas de correspondance systématique entre la classification de l'emploi et la qualification portée par l'individu, ce qui aboutit souvent à la non reconnaissance d'une fraction de cette dernière.

L'examen des connaissances "nouvellement" sollicitées suggère la typologie suivante.

□ Une partie des connaissances aujourd'hui explicitement demandées procèdent de ce que l'on qualifiera d'une **mise en reconnaissance interne**⁵ : déjà portées par les salariés ou par certains d'entre eux, elles étaient niées dans l'ancienne organisation et sont aujourd'hui explicitement demandées. C'est le cas par exemple des savoir-faire de réglage des machines, de certaines connaissances d'intervention sur les MOCN que les salariés n'avaient pas le droit de mettre en oeuvre antérieurement et qui sont aujourd'hui sollicitées.

□ Une autre partie correspond à ce que nous avons appelé la **mise en reconnaissance externe** : des savoirs ou savoir-faire antérieurement niés dans l'exercice du travail sont aujourd'hui incorporés à la qualification recherchée. Le cas le plus évident est celui de la maîtrise langagière, des capacités de communication et d'écriture : déniées à certains salariés dans l'exercice quotidien du travail, ces capacités étaient pourtant mises en oeuvre à l'extérieur de l'entreprise, dans la vie familiale ou sociale. Les nouvelles formes d'organisation les sollicitent plus fortement qu'avant et l'entreprise les intègre dans son appréciation des connaissances demandées, allant éventuellement vers des actions de formation particulières pour les conforter, les développer (actions de remise à niveau...)

□ Dans un troisième cas de figure, il y a élargissement (par effet d'additivité) de la gamme des savoirs professionnels antérieurement mobilisés. Prenons quelques exemples : dans l'une des entreprises étudiées, les opérateurs sont non seulement polyfonctionnels mais ils sont sollicités sur l'amélioration des procédés; ils doivent maîtriser un ensemble de savoirs connexes de la mécanique mais aussi de l'électronique et de l'hydraulique ; dans un deuxième cas, lié au décloisonnement fonctionnel, on demande une participation au diagnostic des pannes, mais aussi un contrôle qualité effectué en direct et en responsabilité. Il y a alors processus d'extension des savoirs et savoir-faire dans des gammes différentes de la famille professionnelle de base. Cette **mise en ex-**

"Il serait cependant erroné de considérer que l'évolution des qualifications passe de façon univoque par la sollicitation de connaissances totalement nouvelles."

⁵ Par "mise en reconnaissance", nous entendons la façon dont l'organisation va exprimer, de façon ouverte, le besoin de certaines composantes de la qualification. Cette mise en reconnaissance ne préjuge pas de la valorisation salariale ou de la certification de la qualification, qui est une autre question.



“Dans les organisations qui ont connu les transformations les plus fortes, le niveau général de formation des salariés a tendance à s'élever ; la qualification individuelle et collective tend à devenir un principe central de construction et de flexibilité de l'organisation.”

(une) “... importance croissante accordée, dans les entreprises enquêtées, aux processus d'acquisition de connaissances à l'occasion des actes de travail, ...”

... “il apparaît qu'au delà de ce qu'il est coutume d'appeler les savoir-faire 'empiriques', se forment et se transmettent de véritables représentations théoriques du travail”

⁶ Voir notamment G. Vergnaud, Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés, Education Permanente, n°111, 1992, p. 19-22

tension de la gamme des savoirs n'est cependant pas simple addition. D'un côté, certains ont l'impression de perdre une partie de leur professionnalité de base en devenant des “touche-à-tout”. On voit ici les limites d'une “polyvalence” déqualifiante qui ne serait que l'addition de tâches élémentaires. Mais d'un autre côté, lorsque l'élargissement est conçu comme la source d'un véritable processus d'apprentissage, l'addition est en même temps émergence d'un savoir individuel et collectif nouveau : ainsi, dans l'un de nos cas, l'accumulation collective d'une connaissance approfondie des différents segments du procès de travail permet aux salariés de maîtriser et de participer directement à l'innovation sur le produit lui-même, par décroisement entre conception et fabrication, vers ce que d'aucun appellent aujourd'hui l'ingénierie simul-tanée.

□ Enfin, un dernier cas de figure fait de la firme et de l'exercice du travail le lieu de production de véritables savoirs nouveaux (pour les salariés, mais éventuellement au delà) : cas de saut technologique majeur, de combinaisons qui échappent soit aux découpages académiques, soit aux découpages de métiers, qui correspond à un **processus de création** de savoirs radicalement nouveaux.

L'ensemble de ces mouvements traduisent effectivement, mais à des degrés très divers, une évolution dans les logiques de construction et de sollicitation de la qualification. Dans les organisations qui ont connu les transformations les plus fortes, le niveau général de formation des salariés a tendance à s'élever ; la qualification individuelle et collective tend à devenir un principe central de construction et de flexibilité de l'organisation.

Les trajectoires organisationnelles et de formation

Si nous examinons les politiques de formation mises en oeuvre, deux éléments frappent particulièrement. D'abord l'accent mis sur le rôle formateur des situations de travail. Ensuite les multiples combinaisons possibles entre formations discrètes et formations explicites.

Le rôle des formations discrètes

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article de faire un inventaire précis des multiples modalités d'acquisition discrète des connaissances, tenant compte de la diversité des situations nationales et d'entreprises. On se bornera simplement à souligner quelques conclusions majeures, au risque de gommer les différences.

La première est l'importance croissante accordée, dans les entreprises enquêtées, aux processus d'acquisition de connaissances à l'occasion des actes de travail, souvent en voie de formalisation et donc d'inclusion dans ce que nous avons appelé la formation explicite: reconnaissance d'un certain droit à l'erreur et utilisation comme potentiel d'accumulation de connaissances des processus d'essai-erreur ; développement des formes de tutorat et de parrainage, avec ou sans “cahier des charges” pédagogique ; utilisation de formes de simulation de situations de travail, soit par la création d'ateliers ou de groupes expérimentaux, soit par le recours à différentes formes d'EAO; constitution de groupes ad-hoc, transversaux, qui permettent de faire circuler des connaissances entre des individus ou des collectifs situés différemment au long du procès de fabrication (notamment interface conception/fabrication/vente, interface fabrication/maintenance...); importance accordée à ce que nous avons appelé les “hommes-ressources”, salariés plus expérimentés, techniciens mis en position d'appui auprès d'opérationnels et qui ont dans leur mission une fonction de formation.

La deuxième porte sur la nature des savoirs et savoir-faire ainsi transmis. D'une part il apparaît qu'au delà de ce qu'il est coutume d'appeler les savoir-faire “empiriques”, se forment et se transmettent de véritables représentations théoriques du travail, ce que G. Vergnaud appelle des “théorèmes-en-acte et des concepts-en-acte”⁶. Au delà, il n'est pas exclu que, dans les processus discrets, s'acquièrent aussi des savoirs généraux plus conceptuels au sens classique du terme. En effet, une partie de ces connaissances sont soumises à un double processus : elles sont à la fois plus immédiatement liées au produit et donc plus spécifiques à l'entreprise. Mais en même temps, du fait de



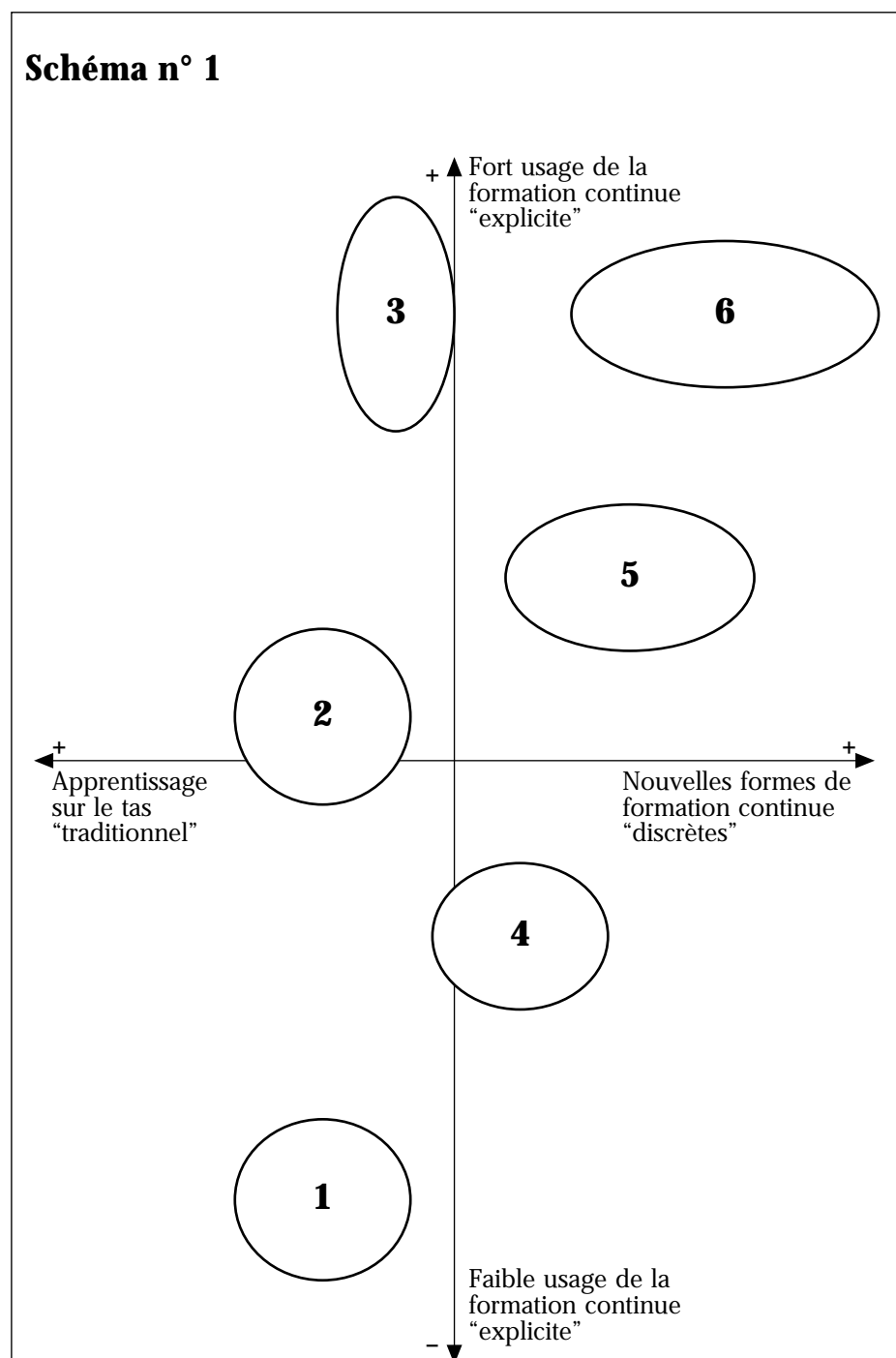
leur caractère de “concept en acte” et des effets d’additivité évoqués ci-dessus, elles tendent à devenir transversales, même si les formes de leur valorisation et de leur certification demeurent éminemment problématiques.

Enfin, elles contribuent, plus fortement dans les pays où un modèle de type “scolaire” l’emportait, à faire éclater les clivages établis entre formes discrètes et explicites de formation, les séparations évoluant tant dans l’ordre de la nature des

connaissances que dans celui des modalités de leur transmission.

Les trajectoires de formation, indices d’écarts majeurs

Si l’on examine, comme indicateur symptomal du “travail” sur les qualifications la façon dont les entreprises étudiées usent d’une part de la formation explicite et d’autre part de la palette des formes discrètes de formation évoquées ci-dessus, on peut proposer le schéma suivant.





L'ensemble 1 correspond à un usage traditionnel de la formation sur le tas de type compagnonnage, sans rapport à la formation explicite. Il est encore caractéristique d'un certain nombre d'entreprises de type artisanal, plutôt en voie de disparition dans notre échantillon.

L'ensemble 2 pourrait être considéré comme significatif des formes tayloriennes les plus dures : disparition des apprentissages sur le tas réduits à une rapide adaptation à un poste de travail peu qualifié, quasi absence de formation formalisée sauf pour l'encadrement. Cette formule est encore présente, voir même en développement dans quelques unités de notre échantillon, qui sont sur une trajectoire d'industrialisation de type taylorien et ce, plutôt dans les pays du Sud.

L'ensemble 3 est représentatif des évolutions connues dans la décennie 80 par exemple en France, mais présentes dans plusieurs cas espagnols, italiens et portugais : l'évolution technologique, les contraintes organisationnelles liées à la baisse des séries et aux exigences de qualité se heurtent à la faible qualification des salariés d'exécution. Des programmes relativement massifs de formation continue sont mis en place dans une logique de requalification de base, de mise à niveau technologique et de transformation des postures dans l'entreprise. Pour autant, les évolutions de l'organisation du travail, souvent prescrites par en haut dans une logique socio-technique⁷, ne permettent pas de parler d'une rupture radicale conférant à l'organisation un potentiel ouvert d'auto-apprentissage.

Les ensembles 4, 5 et 6 sont significatifs de nouvelles organisations où l'espace ouvert aux formes discrètes d'un apprentissage renouvelé est une donnée fondamentale : les apprentissages dans le travail permettent l'acquisition de connaissances nouvelles, de savoir-faire qui dépassent le simple tour de main, de connaissances fondant des comportements d'innovation et non de routine. Ces apprentissages participent de la recomposition des frontières entre collectifs (frontières de métiers, frontières hiérarchiques). Les processus de formation discrète contribuent à la construction des nouvelles normes et règles qui soutiennent l'organisation du travail. Les trois

ensembles se distinguent cependant par l'ampleur des formes discrètes et par le degré de leur articulation aux formes explicites de formation.

En 4, pour des raisons liées au système national de formation continue (faiblesse de l'appareil de formation ou encore modèle de formation initiale privilégiant l'apprentissage), à des problèmes de coût, la formation continue explicite est peu développée.

En 5 et 6, l'intensité de mobilisation conjointe des formes discrètes et explicites de formation continue est forte : l'entreprise devient en qualité, de façon intégrée au "projet organisationnel", un lieu de formation. Toutefois, en 5 la logique est celle d'une juxtaposition des formes de formation (qui par exemple ne concernent pas les mêmes catégories, qui ne sont pas construites en rapport l'une avec l'autre dans un continuum pédagogique), alors qu'en 6 l'articulation des deux formes est pensée dans un projet de formation d'ensemble⁸.

Si, en trajectoire, la majorité des entreprises de l'échantillon ont évolué plutôt vers 4, 5 ou 6, seule une faible minorité se situe dans la dernière catégorie. Deux scénarios sont alors possibles. Selon le premier, le nouveau modèle productif -et son corollaire, une sollicitation accrue de composantes différentes de la qualification- serait une figure généralisable, du fait de la pression "universelle" du marché. Les différences enregistrées relèveraient de contraintes plus ou moins fortes du marché, du fait notamment des décalages temporels. Selon le deuxième, on assisterait certes à l'émergence de nouveaux principes dans une fraction des entreprises, mais non appelés à se généraliser. La logique de la compétence ne concernerait alors qu'une fraction (minime ?) des entreprises et du salariat, et l'on assisterait à de nouvelles formes de segmentation selon les types d'entreprises, les catégories de salariés. La taille de notre échantillon et les conditions d'observation permettent difficilement de trancher entre ces deux options. Toutefois, de nombreux éléments militent en faveur du deuxième scénario sur lequel s'accordent les conclusions de la plupart des rapports nationaux qui mettent l'accent sur l'importance des conditions à réunir,

A quelles conditions peut-on parler d'une organisation qualifiante ?

⁷ C'est-à-dire où travail et qualification sont censés s'adapter à des choix technico-organisationnels, qui certes les prennent en compte, mais plutôt comme des variables ex-post

⁸ Ce qui est le cas le plus évident de mise en cause des frontières entre formation explicite et discrète



notamment au plan institutionnel, pour construire une organisation qualifiante.

Quelques conséquences politiques

Le rapport de synthèse de l'étude CEDEFOP développe largement un ensemble d'enjeux touchant à la dynamique d'apprentissage, à la construction des politiques publiques, aux problèmes de recomposition des marchés du travail (mobilité, risque d'exclusion de certaines catégories), à la place des différents acteurs dans la négociation au niveau de l'entreprise ou à l'échelle nationale, aux problèmes posés par l'essor des formations en entreprise en terme de certification et de valorisation de la qualification. Nous nous limiterons ici à deux questions : celle des conditions "internes" pour une dynamique d'apprentissage dans l'entreprise, celle des rapports qu'entretient cette dynamique aux politiques publiques de formation.

La construction des formations dans l'entreprise : limites à "l'organisation qualifiante"

Dans le développement des formes discrètes de formation et leur combinaison efficace aux formations explicites, plusieurs conditions apparaissent devoir être réunies pour parler d'une véritable organisation qualifiante, capable à la fois d'assurer en permanence l'évolution de la qualification de ses salariés et d'enclencher des processus dynamiques d'auto-apprentissage et d'auto-transformation.

La première condition est celle du rapport au temps productif et du contrôle des temps : ouvrir un espace à la formation (discrète et dans un moindre degré explicite) suppose que le contrôle des temps incorpore cette possibilité. Si cette condition est remplie dans certains cas (fonctionnement en temps masqué, acceptation d'un temps "improductif" dans l'organisation du travail), il n'en reste pas moins que, dans la majorité des cas, des formes de contrôle direct subsistent qui peuvent alors devenir contradictoires tant avec le recours aux formations formalisées (totalement reportées en dehors du

temps de travail) qu'avec le développement des formes discrètes de la nouvelle génération.

Le deuxième facteur est le degré de déprescription des tâches et d'autonomie accordé aux individus et aux collectifs. Ouvrir une possibilité, dans l'accomplissement du travail, à l'apprentissage par essai/erreur, à la recherche de solutions techniques et organisationnelles innovantes suppose un relâchement de la prescription stricte des tâches. Seule l'obligation de résultat assortie de la liberté des voies pour y arriver permet de remplir cette condition. On pourrait ajouter à cela la nécessaire "acceptation de l'événement"⁹ qui consiste à faire du dysfonctionnement non pas un écart à la norme, susceptible de sanction, mais une occasion d'apprentissage et de traitement collectif du problème.

Le troisième facteur concerne la coopération et les tensions dans le partage des savoirs. On sait qu'une part notable de l'identité professionnelle d'un groupe ou d'une catégorie repose sur le degré de contrôle qu'il opère sur les savoirs qui délimitent (et construisent) son positionnement social. Ainsi, dans certains de nos cas, des agents de maîtrise sont profondément déstabilisés, se mettent en retrait, voire freinent les processus dès lors qu'ils se sentent menacés dans leurs positions par l'accroissement de la qualification et de l'autonomie de leurs ouvriers. A l'inverse, dans un cas danois, on a pu repérer combien un jeu complexe de négociation entre les non qualifiés et les qualifiés (représentés par deux syndicats différents) avait facilité les échanges de connaissances entre les deux catégories. Dans les processus de redistribution en cours, des tensions fortes émergent entre collectifs, déstabilisés par la nouvelle organisation. Ces tensions peuvent donner lieu à des formes de rétention des connaissances contradictoires avec la construction d'une organisation qui a pour objectif leur "déprivatisation". Mais en retour, on a pu noter que dans certaines organisations, l'adoption d'un profil trop plat, éliminant toute tension hiérarchique, ou encore la quête d'une homogénéité de la main-d'oeuvre (en terme de recrutement, de mode de formation) pouvait déboucher sur un "encéphalogramme plat", ôtant toute la dynamique qui résulte de

⁹ Cf. entre autres Ph. Zarifian, Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, Education Permanente, n°112, 1992, p. 15-22



“... il convient de souligner que la construction de dynamiques d'apprentissage 'nouvelles' est inséparable du niveau de connaissance de base des salariés.”

l'hétérogénéité intra-collectifs ou des tensions entre collectifs.

Le dernier facteur est celui de la temporalité des apprentissages : le problème est ici celui de l'articulation dynamique d'apprentissage-dynamique organisationnelle. Ce problème n'est d'ailleurs pas étranger aux modèles “pédagogiques” en usage dans la société et dans l'entreprise. On peut pour schématiser opposer une logique de l'amont, où les apprentissages sont censés précéder largement tout changement organisationnel (au risque de voir, comme dans certains de nos cas, les connaissances acquises se perdre faute de mise en oeuvre immédiate et le doute s'installer sur l'utilité d'une formation non mise en perspective avec un changement qui tarde à venir) et une logique de l'aval, où la formation, déduite des transformations organisationnelles, est appelée en quelque sorte comme ambulance pour pallier aux dysfonctionnements qui apparaissent alors. Entre les deux, une palette de situations plus ou moins favorables peut être mise en évidence. En fait, derrière ce problème se situe une double question. Premièrement, dans quelles conditions dynamique d'apprentissage et dynamique organisationnelle peuvent-elles être liées pour construire effectivement une flexibilité productive positive. Deuxièmement, à quelles conditions, dans ce lien, la formation peut-elle être totalement intégrée, comme **principe de construction** de la nouvelle organisation et des règles qui la supportent.

Le rapport aux politiques publiques de formation (initiale et continue)

Un deuxième ensemble de conditions (et de variables) qui viennent interférer sur la logique de la compétence sont celles qui tiennent à l'économie générale des systèmes de formation.

D'une part, il convient de souligner que la construction de dynamiques d'appren-

tissage “nouvelles” est inséparable du niveau de connaissance de base des salariés. Certes, des formes de remise à niveau, souvent lourdes et coûteuses, peuvent être implantées avec succès. Dans certains de nos cas, les dynamiques d'apprentissage impulsées avec le personnel peu qualifié existant permettent d'éviter l'exclusion et de construire des “boucles vertueuses” de développement des compétences. Mais cette logique est d'autant plus aisée que le système de formation initial est de bonne qualité, notamment parce que les capacités à apprendre par le travail, comme à profiter des formations continues explicites, sont favorisées par un bon niveau de formation de base.

D'autre part, l'architecture de ce système n'est pas neutre : le privilège accordé ou non à la dimension professionnelle, le type de construction sociétale des savoirs (découpage académique ou non, logique de métier...), le rapport qu'entretient ce système avec les hiérarchies internes à l'entreprise sont autant d'éléments influant sur l'ouverture d'un espace formation et sur la dynamique organisationnelle qui l'accompagne.

Enfin, l'influence des politiques publiques de formation continue est certaine. Pour aller vite, il semble, à la lecture de nos cas que l'existence d'une intervention publique structurante, soit directement en direction de l'entreprise, soit par l'intermédiaire d'un appareil de formation qu'elle soutient et construit, apparaisse comme une condition nécessaire (mais non suffisante) à la logique de la compétence. Ceci est d'autant plus important que, dans de nombreux cas, on note un processus de transformation des réseaux qui se construisent entre l'entreprise et son environnement local (entreprise donneuse d'ordre et sous-traitants, entreprise et appareil de formation) : la qualité de ces réseaux, la place tenue par les questions de qualification et de formation devient alors une variable centrale.

“... il semble, ... que l'existence d'une intervention publique structurante, ... apparaisse comme une condition nécessaire (mais non suffisante) à la logique de la compétence.”



Les tendances suivies par les entreprises suédoises pour le recrutement de leurs travailleurs

“L'importance accrue des qualifications et des compétences - et le coût plus élevé des qualifications et compétences inadéquates - font de l'éducation et de la formation continue un enjeu de plus en plus grand pour les entreprises (en tant que moyen de rester compétitives), pour les individus (en tant que moyen de rester employables et d'améliorer leur salaire) et pour la société dans son ensemble (en tant que moyen de préserver la compétitivité des économies nationales au profit de tous les membres de la société.)” (OCDE 1993, p. 8).

“Une recommandation essentielle est que les institutions d'enseignement supérieur fassent de la coopération avec l'industrie un élément de leur mission fondamentale, notamment dans le domaine de la formation continue, et que les entreprises elles-mêmes disposent d'une stratégie explicite d'éducation et de formation, ainsi que d'une interface organisée avec l'enseignement supérieur qui encourage et facilite l'accès et le dialogue.” (CEE, 1993, p. iv).

On estime généralement aujourd'hui que les pays industriels doivent améliorer leur stratégie économique en développant les qualifications. Le développement des qualifications et une meilleure formation des travailleurs au poste de travail sont généralement considérés comme nécessaires pour accroître la productivité et assurer la prospérité de demain. Dans la plus grande partie du monde, “la troisième révolution industrielle” remplace peu à peu l'ancien modèle “taylorien” d'organisation de la production par de nouvelles formes d'organisation plus performantes. La méthode taylorienne était bien adap-

tée à la production de masse de biens relativement simples (Taylor 1920). Actuellement, le mouvement va vers des produits et systèmes plus complexes, plus performants, davantage tournés vers le client et qui satisfont des exigences élevées en matière de qualité, de variété et d'adaptabilité aux goûts des clients.

Bien que les besoins d'éducation et de formation apparaissent plus clairement, de nombreuses études récentes (Bishop 1993, CEE 1993, Heckman 1993, OCDE 1993) soulignent le déclin de la qualité et des niveaux d'éducation des travailleurs, et notamment l'absence d'une formation interne adéquate. Les pratiques et les politiques visant à corriger cette situation diffèrent selon les pays d'Europe. Le débat actuel se concentre essentiellement sur l'enseignement supérieur et sur la coopération des entreprises dans les domaines de l'éducation et de la formation. Cependant, au début des années 90, certaines préoccupations s'étaient manifestées au sujet de la mauvaise qualité de la formation professionnelle dans la Communauté européenne. Une partie de ces préoccupations repose cependant davantage sur des idées reçues que sur des faits. La faible croissance et les performances des salariés seraient dues à des lacunes dans leurs qualifications, et il conviendrait d'en rendre responsables les écoles. Mais cette situation peut aussi s'expliquer, par exemple, par la mauvaise organisation du marché du travail (voir Eliasson 1993). Ceci signifie que le marché doit être préparé à intégrer les compétences individuelles et les connaissances nouvelles. Tant que cela n'est pas possible et que la flexibilité du marché du travail est faible, les connaissances et compétences les



**Eugenia
Kazamaki
Ottersten**

Chargée de recherche à l'IUI (Institut industriel de recherche économique et sociale), Stockholm

Les pays industriels doivent adopter une meilleure stratégie économique basée sur le développement des qualifications et de la formation professionnelle. Cet article décrit brièvement les pratiques des entreprises suédoises en matière de recrutement. Les entreprises suédoises soulignent la nécessité des compétences de communication dans un environnement changeant sur le plan de l'organisation. Des entretiens avec ces entreprises montrent que les ouvriers de demain devront disposer au minimum du niveau du collège, avoir une ample éducation et être capables de résoudre des problèmes. Les qualités personnelles sont également importantes pour le travail en équipe. Une coopération plus étroite s'impose entre l'école et les entreprises, et l'école doit s'adapter aux besoins changeants du marché de l'emploi et à la transformation des pratiques des employeurs.



“... le marché doit être préparé à intégrer les compétences individuelles et les connaissances nouvelles.

Tant que cela n'est pas possible et que la flexibilité du marché du travail est faible, les connaissances et compétences les meilleures pourraient se trouver gaspillées.”

La main-d'oeuvre doit être “bien éduquée plutôt que simplement qualifiée, et les entreprises préfèrent normalement former leurs travailleurs elles-mêmes pour des emplois particuliers. Les élèves de faible niveau scolaire ne représentent pas un investissement profitable dans le cadre de telles formations internes (Eliasson 1993).”

meilleures pourraient se trouver gaspillées. Les dirigeants d'entreprise doivent savoir mettre les individus sur de bons postes de travail et créer de tels postes. Il est par ailleurs important de dispenser une formation à tous les niveaux. Les différents pays tentent par différents moyens de résoudre leurs problèmes en matière de développement des qualifications. L'Allemagne, la Suisse et l'Australie se basent sur des programmes d'apprentissage des jeunes, alors que la France par exemple encourage tous les employeurs à mettre en place une formation sur le tas et que la Suède a créé un grand nombre d'écoles professionnelles (voir Ballot-Taymaz 1993). Cependant, la main-d'oeuvre de demain devra être préparée à “apprendre” en permanence au poste de travail, et cette préparation doit commencer à l'école.

Cet article s'interroge sur les moyens que l'école devrait mettre en oeuvre pour apprendre aux individus à développer la base nécessaire pour l'évolution future de leurs qualifications au poste de travail. Les connaissances que les jeunes acquièrent à l'école et emportent au poste de travail conditionnent leur réussite sur le marché du travail et à leur poste de travail. Par conséquent, l'école ne peut pas mener une vie indépendante, mais doit s'adapter au développement des postes de travail. L'une des responsabilités de l'école consiste à fournir à ses élèves un niveau minimum de compétence en matière de communication et la base nécessaire pour leur permettre de continuer leur formation au poste de travail. Les dirigeants d'entreprise estiment que les performances scolaires influencent les performances au poste de travail de diverses manières.

Cet article examinera les tendances suivies par les entreprises suédoises en matière de recrutement, ainsi que leurs besoins immédiats et futurs. Notre étude s'appuie sur une série d'entretiens menés avec des entreprises suédoises de production, et notamment du secteur mécanique. L'échantillon de quelque cinquante entreprises comporte à la fois des entreprises de grande taille et des petites et moyennes entreprises. Cet échantillon est représentatif sur le plan géographique, et comprend des entreprises utilisant des technologies de pointe et des entreprises uti-

lisant des méthodes de production traditionnelles, des entreprises tributaires de l'exportation, ainsi que des entreprises qui n'exportent pas. Les entretiens ont eu lieu entre mai et décembre 1993 et concernaient le directeur de l'entreprise et/ou le chef du personnel ou le responsable de la formation des entreprises. Ce que nous avons appris dans ces différentes entreprises était étonnamment similaire, et ce point est intéressant compte tenu de l'hétérogénéité de notre échantillon. En particulier, les grandes et les petites entreprises suivent des tendances de développement similaires et considèrent que leurs problèmes de demain sont eux aussi très semblables. Cet article est basé sur les expériences des entreprises interviewées.

De nouveaux défis pour les entreprises

Après plus de 100 ans de croissance continue, l'industrie suédoise se heurte depuis le début des années 1970 à une série de problèmes de plus en plus importants. L'environnement de la production industrielle s'est détérioré en Suède comme dans le reste de l'Europe (Andersson et al. 1993). Pour améliorer la productivité et rester compétitives sur les marchés internationaux, les entreprises ont généralement adopté des techniques de production plus sophistiquées exigeant moins de main-d'oeuvre, mais une main-d'oeuvre mieux formée. Beaucoup d'entreprises ont mis en place des systèmes de production automatisée très modernes, qui exigent des travailleurs l'aptitude à lire et à comprendre des instructions complexes, ainsi que la disponibilité à apprendre en permanence et à s'ajuster soupagement aux nouveaux changements des procédés de production. Cette main-d'oeuvre doit être bien éduquée plutôt que simplement qualifiée, et les entreprises préfèrent normalement former leurs travailleurs elles-mêmes pour des emplois particuliers. Les élèves de faible niveau scolaire ne représentent pas un investissement profitable dans le cadre de telles formations internes (Eliasson 1993). Cette évolution de la demande en matière de qualité des travailleurs est particulièrement visible dans les installations de production les plus modernes, mais



elle pourrait concerner dès les 2-3 ans à venir la plus grande partie de la population active.

Nos entretiens nous ont permis de repérer les problèmes suivants: 1) la main-d'oeuvre suédoise est âgée; l'âge moyen d'un ouvrier qualifié se situe entre 45 et 50 ans (les employés sont en général un peu plus âgés) et les dirigeants d'entreprise craignent que les nouveaux arrivants sur le marché du travail ne soient pas d'un niveau scolaire suffisant pour pouvoir suivre avec profit une formation interne. 2) la "troisième révolution industrielle" exige de nouvelles méthodes de gestion et d'organisation du travail et de la production. 3) les méthodes de production de masse continueront à être utilisées pour la production en grande quantité de produits simples, qui constituent une partie importante de la production de la Suède (Braunerhjelm 1994). 4) il existe cependant un mouvement vers une production plus faible, de qualité, en plus petites quantités et davantage orientée vers le client. 5) ce dernier type de production impose aux entreprises la nécessité de mettre en place de nouveaux systèmes d'incitation. Tous les travailleurs de l'entreprise doivent être traités en professionnels, puisque la plupart d'entre eux participeront à la définition du calendrier de production, au réglage ou à la reprogrammation des machines. Ceci n'est guère facile dans un environnement de relations industrielles basé sur l'approche taylorienne.

Ces défis contraignent l'entreprise à changer radicalement de culture et à adapter son organisation pour pouvoir mettre en place une technologie flexible, tournée vers le client, à améliorer sa qualité et à réduire les délais de livraison. Un nombre plus restreint de niveaux d'organisation et de dirigeants (du fait que de nombreuses décisions se prennent dans l'atelier même) permet de créer des emplois plus riches et de mettre l'accent sur le travail en équipe. L'organisation du travail se base davantage sur le travail en équipe, ce qui exige des individus un meilleur niveau d'éducation et de compétence, notamment sur le plan de la communication. Autre changement : peu d'emplois seront à l'avenir des emplois à vie. Au contraire, la flexibilité devra être récompensée et la rotation entre différents

postes sera beaucoup plus fréquente demain. Les descriptions de poste seront moins précises et les tâches des différents travailleurs se chevaucheront partiellement, tandis que les lignes de démarcation entre employés et ouvriers disparaîtront progressivement. Un comportement de groupe, la flexibilité, la capacité de s'intéresser à ses collègues, de former les travailleurs les plus jeunes, etc., deviendront importants dans les nouvelles formes d'organisation de l'usine destinées à améliorer l'efficacité de la production. Davantage de responsabilités seront conférées aux travailleurs. L'équipe et chaque travailleur individuel seront considérés comme responsables pour leur partie de la production. Le travail en équipe sera intégré dans un environnement plus vaste d'information, comme dans l'entreprise japonaise. Dans ces dernières, le traitement de l'information de haut niveau est rarement l'apanage des seuls dirigeants, mais il se combine avec le traitement de l'information qui concerne directement l'atelier. En dépit de ce nouveau système de travail en équipe, les travailleurs défendront leurs intérêts personnels et les salaires resteront liés aux performances individuelles. De nombreuses entreprises s'efforcent de mettre en place de nouveaux systèmes de rémunération basés sur les résultats et sur la qualité, qui permettront d'établir un très grand nombre de distinctions entre les différents travailleurs.

Les travailleurs devront disposer des qualifications nécessaires pour faire face à la transformation de l'organisation de l'entreprise. Par ailleurs, *"c'est la nature des qualifications des travailleurs qui crée l'efficacité de l'atelier, et ce qui apparaît à première vue comme un travail d'équipe est le résultat de ces qualifications"* (Koike 1991, p. 1). La transformation de l'organisation crée une pression à la fois pour les dirigeants, les employeurs et les salariés, et exige un changement d'attitude des travailleurs ainsi qu'une transformation des pratiques de travail, qui exigent à leur tour une assistance de l'école. Les entretiens que nous avons menés nous amènent à penser que le plus grand défi dans ce changement concerne la culture d'entreprise, et notamment les valeurs, les attitudes et les relations entre les travailleurs. La législation suédoise du travail, très restrictive, doit également s'adapt-



“... Il est à peu près impossible d’obtenir un travail en usine sans diplôme du lycée ... Les travailleurs qualifiés ont généralement besoin du baccalauréat, de préférence du baccalauréat technique.”

“... la plupart des grandes entreprises souhaitent effacer la distinction entre ouvriers et employés.”

ter à cette transformation permanente de l’organisation des entreprises.

Besoins et pratique de recrutement

Pour obtenir un emploi à l’avenir, il faudra être de plus en plus qualifié. Dès à présent, les employeurs suédois sont extrêmement exigeants. Il est à peu près impossible d’obtenir un travail en usine sans diplôme du lycée, et la concurrence est rude sur le marché de l’emploi pour pratiquement tous les postes, en raison du niveau élevé de chômage. Les travailleurs qualifiés ont généralement besoin du baccalauréat, de préférence du baccalauréat technique. Pour les employeurs, ce niveau d’éducation est nécessaire, car il constitue la base du développement ultérieur des compétences sur le tas. Si la barre est fixée si haut, c’est en partie à cause de la récession, mais aussi à cause de certains facteurs institutionnels. Par ailleurs, la législation restrictive du travail a rendu les employeurs très prudents, pour éviter de “tomber sur un mauvais numéro”.

Les pratiques de recrutement tendent en fait vers une demande de qualification et d’éducation plus poussée à tous les niveaux. *Premièrement*, les aptitudes à la communication dans la langue maternelle (le suédois), dans d’autres langues et dans le langage mathématique sont aujourd’hui généralement exigées. L’importance des langues étrangères augmente parce que la plupart des manuels d’instruction technique sont rédigés en anglais, mais aussi en allemand ou en français. *Deuxièmement*, des matières telles que l’informatique, l’électronique, la théorie du contrôle et la mécanique sont particulièrement importantes pour le développement des qualifications et pour l’aptitude des travailleurs à résoudre les problèmes au niveau de l’atelier, notamment dans les petites entreprises qui ne disposent pas de spécialistes de la maintenance. Par ailleurs, du fait de la réorganisation de la production sur la base d’équipes, les qualités personnelles sont de plus en plus demandées: une bonne éthique du travail, mais aussi l’aptitude à adopter un bon comportement social ou de groupe. Les employeurs apprécient particulière-

ment l’esprit d’indépendance, la créativité, la flexibilité, la capacité de travailler en équipe, la capacité de résoudre les problèmes, les compétences en matière de communication et les compétences sociales. Enfin, les petites entreprises souhaitent que leurs salariés aient dans une certaine mesure des compétences d’entrepreneur.

Les diplômes et les certificats scolaires jouent un rôle dans le recrutement des jeunes travailleurs au sortir de l’école. Mais les entreprises s’intéressent aux notes globales dans les matières qui ont trait à la communication plutôt qu’aux connaissances spécialisées. Les entreprises considèrent ces notes comme un indicateur général de la qualité, et certaines entreprises les considèrent également comme des indicateurs de compétence potentielle. Sur un marché de l’emploi qui connaît un chômage élevé, la possession de diplômes d’enseignement secondaire améliore la probabilité de trouver un emploi. Ce qui compte pour être recruté, cependant, à côté de la bonne formation scolaire, c’est “l’expérience, la chimie personnelle et les références” telles que les envisagent les recruteurs. Ce qui compte en particulier, ce sont les qualités et les performances avérées “sur le tas”. Les références sont particulièrement importantes pour les employés, même si la plupart des grandes entreprises souhaitent effacer la distinction entre ouvriers et employés.

Les entreprises estiment que l’école pourrait coopérer avec elles de différentes manières. Des relations productives avec les établissements d’enseignement supérieur constituent d’ores et déjà un facteur important de la compétitivité et de la performance de nombreuses grandes entreprises. Mais cette coopération est également nécessaire aux petites entreprises. Le problème, c’est que ces dernières et les établissements d’enseignement supérieur n’ont pas été jusqu’ici en mesure de trouver un terrain commun profitable aux deux. Par ailleurs, il semble qu’ils aient beaucoup de difficulté à se comprendre.

Les dirigeants des petites, moyennes et grandes entreprises ont de bonnes raisons de cultiver leurs relations avec les écoles, car ils savent de quelles compétences ils ont besoin, et par conséquent quel



type de compétences l'école devrait produire. La recherche récente souligne l'importance de l'école primaire (Psacharopoulos 1991, Eliasson & Kazamaki Ottersten 1994). *"Il faut veiller à ce que le pays dispose d'un enseignement primaire solide avant de se lancer dans l'expansion de l'éducation tertiaire. Le développement de l'enseignement primaire, qui n'est pas suivi partout, peut offrir le plus grand avantage social par dollar ou peso investi, et par comparaison avec tout autre investissement dans le pays. Le développement de l'enseignement primaire peut également avoir un impact notable sur la réduction des inégalités en termes de revenus, puisque ce sont ceux qui sont au bas de l'échelle des revenus qui ne fréquentent pas l'école primaire"* (Psacharopoulos, 1991, p. 18). Cette affirmation vaut pour les pays développés et les pays en voie de développement. Par ailleurs, la littérature a montré que *"la qualité et la quantité de l'expérience scolaire précoce sont un indicateur de la qualité et de la quantité de l'expérience d'apprentissage ultérieure, qui conditionnent le niveau d'emploi, la rémunération et les perspectives de vie en général"* (Tuijnman, 1994, p. 17). En Suède, les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de sept ans (ce qui est tard par rapport à d'autres pays d'Europe), et l'enseignement privé compte parmi les plus chers du monde. Il n'existe que peu d'écoles privées et, par conséquent, que peu de différences entre les écoles.

L'idée de base selon laquelle plus un travailleur aura un bon niveau d'éducation formelle initiale et plus il sera capable de poursuivre sa formation incite les entreprises à se tourner vers l'école. De nombreux employeurs ont d'ores et déjà établi des relations avec des écoles dans le cadre de programmes de stage ouverts aux élèves. Les employeurs estiment qu'il est important que les élèves et étudiants aillent dans les entreprises et fassent une expérience du travail dans l'atelier. Même si la formation professionnelle est plus développée en Suède que dans bien d'autres pays, la plupart des employeurs estiment que les élèves comme les enseignants ont une conception désuète du travail en entreprise. Voilà pourquoi il faut qu'ils se rendent sur le terrain pour faire évoluer leur conception.

La transformation de l'organisation de la production exige de nouvelles qualifications et de nouvelles formes d'éducation des travailleurs. Les qualifications doivent par ailleurs être développées en permanence. Les travailleurs doivent être intégrés dans le processus de changement. Les employeurs essaient d'atteindre ces objectifs de différentes manières.

"L'apprentissage est le produit de l'expérience... Le changement technologique en général peut être considéré comme le fruit de l'expérience, car c'est l'activité de production qui fait découvrir des problèmes pour lesquels des réponses adéquates sont trouvées au fil des ans" (Arrow, 1962, p. 155-156). "Apprendre en faisant" est extrêmement important, et il faut du temps pour apprendre et s'habituer à un nouvel emploi (selon les entreprises, six mois en moyenne). Par ailleurs, la transformation permanente de la production et de l'organisation exige une formation tout aussi permanente sur le tas. Cette formation se fait de différentes manières, *premièrement* par l'accompagnement de collègues plus expérimentés, *deuxièmement* par le biais de programmes externes à l'entreprise (la formation pouvant se dérouler à l'intérieur de l'entreprise ou non), *troisièmement* par l'envoi de travailleurs en centre de formation et/ou dans d'autres entreprises, *quatrièmement* dans le cadre d'écoles de formation gérées par les entreprises et les écoles, ou par l'entreprise exclusivement.

Les grandes entreprises (et certaines petites entreprises) sont favorables à la création d'écoles au sein de l'entreprise, et plus encore d'écoles gérées par l'entreprise, car le programme de telles écoles peut tenir compte des besoins de l'entreprise. Les exigences imposées aux apprenants et aux enseignants sont très élevées dans un tel contexte. L'expérience montre que ces écoles fonctionnent bien et réussissent à fournir aux entreprises les qualifications dont celles-ci ont besoin. Sauf dans quelques domaines très spécialisés, il n'existe pas à l'heure actuelle de pénurie de qualifications. Dans un proche avenir, des situations de pénurie interviendront cependant dans bien des métiers, tels que soudeurs, monteurs spécialisés, opérateurs de machines, informaticiens, techniciens et gestionnaires de la production, techniciens mécaniciens et ingénieurs en général.

"L'idée de base selon laquelle plus un travailleur aura un bon niveau d'éducation formelle initiale et plus il sera capable de poursuivre sa formation incite les entreprises à se tourner vers l'école."



Pour le recrutement, les entreprises demanderont:

- un niveau scolaire secondaire. Les emplois faiblement qualifiés disparaîtront progressivement;
- une ample éducation et la capacité d'analyser et de résoudre les problèmes;
- une meilleure prise en compte par l'école des besoins du marché de l'emploi et des entreprises;
- une éthique de travail plus exigeante et davantage de discipline à l'école.

"... l'école doit observer l'évolution des besoins du marché de l'emploi et des pratiques de recrutement des entreprises."

La plupart des entreprises s'efforcent de créer un environnement de travail plus attrayant et d'améliorer le statut et le niveau de formation de leurs centres. Elles prennent cependant de mieux en mieux conscience qu'il leur faut pour cela exploiter de nouvelles techniques et saisir de nouvelles occasions au bénéfice de l'entreprise et de ses salariés.

La tendance générale va vers

- une production en petite quantité et adaptée aux besoins spécifiques des clients;
- une attitude plus ouverte et plus expérimentale face aux nouvelles manières d'organiser la production.

Pour le recrutement, les entreprises demanderont:

- un niveau scolaire secondaire. Les emplois faiblement qualifiés disparaîtront progressivement;
- une ample éducation et la capacité d'analyser et de résoudre les problèmes;

- une meilleure prise en compte par l'école des besoins du marché de l'emploi et des entreprises;
- une éthique de travail plus exigeante et davantage de discipline à l'école.

Pour développer ces compétences à l'école ou au poste de travail, l'école doit observer l'évolution des besoins du marché de l'emploi et des pratiques de recrutement des entreprises. Cette ouverture, cette flexibilité ne fait pas partie de la mentalité traditionnelle de l'école. Cependant, même l'école doit innover et améliorer ses produits pour aborder avec succès l'avenir, et une approche expérimentale constitue à cette fin la voie la plus prometteuse (Eliasson 1992). Les écoles peuvent apprendre beaucoup des méthodes mises en place par les entreprises pour expérimenter de nouveaux produits. Une coopération plus étroite entre l'école et les entreprises est nécessaire particulièrement à la fin de la scolarité, au moment du passage de l'école à la vie active.

Bibliographie

Andersson et al., 1993, *Den långa vägen. Den ekonomiska politikens begränsningar och möjligheter att föra Sverige ur 1990-talets kris.* (La longue voie: limites et possibilités de la politique économique pour préserver la prospérité de la Suède en ramenant l'Etat-providence à des proportions gérables). IUI, Almqvist och Wiksell International, Stockholm.

Arrow, K.J., 1962, The Economic Implications of Learning by Doing. *Review of Economic Studies*, vol. 29, n° 3 (juin), p. 155-173.

Ballot, G. & Taymaz, E., 1993, *Firm Sponsored Training and Performance - A comparison between France and Sweden based on firm data*, IUI Working Paper n° 387.

Bishop, J.H., 1993, *The French Mandate to Spend on Training: A model for the United States?*, CAHRS, IRL Cornell University, Ithaka, NY, Working Paper 93-05.

Braunerhjelm, P., 1994, "Regional Integration as a Vehicle to Microeconomic Disintegration: Some Macroeconomic Implications of Firms' Reorganization", in *Patterns in a Network Economy*, éd. par B. Johansson, C. Karlsson & L. Westin, Springer-Verlag, à paraître.

CEE, 1993, European Higher Education-Industry Cooperation: Advanced Training for competitive advantage.

Eliasson, G., 1992, *The Markets for learning and Educational services - a micro explanation of the role of education and competence development in macro economic growth*, IUI Working Paper n° 350b.

Eliasson, G., 1993, The market for vocational training, chapitre 5 in Andersson et al. (1993) à paraître, IUI Working Paper (en anglais).

Eliasson, G. & Kazamaki Ottersten e., 1994, *Om förlängd skolgång* (prolongation de la scolarité), à paraître en 1994; Bilaga II:4.

Heckman, J., 1993, *Assessing Clinton's program on job training, workfare, and education in the workplace*, NBER, Working Paper n° 4428.

Koike, K., 1991, "Learning and Incentive Systems in Japanese Industry", document présenté à la conférence "Japan in a Global Economy: A European Perspective", organisée à l'Institut d'économie de Stockholm, 5-6 septembre.

OCDE, 1993, Industry Training. In Australia, Sweden and the United States.

Psacharopoulos, G., 1991, *The Economic Impact of Education - Lessons for Policy Makers*, International Center for Economic Growth, ICS press, San Francisco.

Taylor, F.W., 1920, Rationell Arbetsledning, Taylorsystemet (répartition rationnelle du travail, la méthode Taylor). Sveriges Industriförbund, Almqvist & Wiksells boktryckeri.

Trujnman, A.C., 1994, On a Path from Pre-schooling to Lifelong Learning: Capital Conversions Across the Lifespan, ministère suédois de l'Education et des Sciences, Commission de la prolongation de la scolarité



Qualification versus compétence :

Débat sémantique, évolution des concepts ou enjeu politique ?

Interview avec Andrew Moore, pour l'UNICE¹, et Anne-Françoise Theunissen, pour la CES², réalisé par F. Oliveira Reis, CEDEFOP.

FOR - *On a l'impression que, dans les débats actuels, il y a un glissement du mot qualification vers le mot compétence. S'agit-il d'une simple question sémantique, d'un changement d'objet de débat ou d'un nouvel enjeu politique?*

AM - Pour nous, dans une certaine mesure, il s'agit d'un enjeu politique. La notion de compétence renvoie à la capacité réelle de l'individu à maîtriser l'ensemble des tâches qui constituent un poste de travail précis. Les changements technologiques et organisationnels, ainsi que la modernisation des conditions de vie au travail, nous obligent à nous centrer davantage sur le potentiel de l'individu, sur ses capacités à mobiliser et développer ce potentiel dans des situations de travail concrètes et évolutives, ce qui nous éloigne de l'utilisation des descriptions d'emplois classiques.

L'approche par la compétence est perçue par les employeurs comme étant particulièrement pertinente, car ce re-centrage sur l'individu et sur sa capacité à évoluer constitue une source de flexibilité et de motivation individuelle considérable. Il s'agit de passer d'une philosophie de gestion où l'individu sert "le système" (classifications sur la base d'exigences et de tâches prescrites) à une philosophie où "le système" sert l'individu, en tenant compte de la façon dont celui-ci évolue, mobilise et développe son potentiel pour résoudre des problèmes concrets. Tout le monde est différent, et le temps que l'on met pour arriver à un certain stade est différent d'un individu à l'autre. L'important est d'alimenter la motivation individuelle pour évoluer et de prévoir une flexibilisation de l'ensemble du système

de travail et de formation qui permette à chacun de s'y retrouver et de rattraper ses échecs individuels.

L'enjeu politique est donc de construire des systèmes cohérents de formation, d'évaluation et de classification, faisant l'objet de confiance mutuelle et présentant des sauvegardes suffisantes à l'égard des individus et des employeurs.

AFT - La question que l'on peut se poser aujourd'hui est de savoir si ce glissement de mots n'est pas révélateur d'un glissement des lieux de négociation et des négociations elles-mêmes : on passerait des lieux de négociation entre employeurs et travailleurs sur des répertoires, nomenclatures et classifications acceptées par les uns et par les autres, à une discussion qui n'est pas de la même nature qu'une négociation, entre employeur et travailleur, comme individu. Et là, il s'agit bien, pour nous, travailleurs, d'un enjeu politique.

Par ailleurs, au moment où l'on constate dans plusieurs pays, que dans certaines branches professionnelles, il n'y a plus de syndicats pour négocier cette question, le danger de voir s'affaiblir la négociation collective, au profit de la négociation individuelle, est bien réel. Et ce, en particulier, dans les petites entreprises, où l'absence de forces de contestation à l'intérieur de l'entreprise, de protection et de relance par les organisations syndicales, peut conduire à une dérive grave.

FOR - *Concrètement, quels sont les principaux problèmes qui se posent dans une négociation sur la base des compétences?*



Andrew Moore

Responsable du "British Business Bureau" Bruxelles. Collabore étroitement avec l'UNICE

en matière d'éducation et de formation



Anne-Françoise Theunissen

Représentante de la Confédération des Syndicats Chrétiens, en Belgique et

actuelle vice-présidente du Conseil d'administration du CEDEFOP

AM - *"Pour nous, dans une certaine mesure, il s'agit d'un enjeu politique ...*

L'enjeu politique est donc de construire des systèmes cohérents de formation, d'évaluation et de classification, faisant l'objet de confiance mutuelle et présentant des sauvegardes suffisantes à l'égard des individus et des employeurs."

AFT - *"La question que l'on peut se poser aujourd'hui est de savoir si ce glissement de mots n'est pas révélateur d'un glissement des lieux de négociation et des négociations elles-mêmes. ... Et là, il s'agit bien, pour nous, travailleurs, d'un enjeu politique."*

¹ L'Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE) a été créée en 1958 et regroupe 33 fédérations membres appartenant à 22 pays européens.

² La Confédération Européenne des Syndicats (CES) regroupe 36 organisations syndicales de travailleurs dans les Etats membres de l'Union européenne, de l'AELE ainsi que d'autres pays.



AFT "... lorsque l'on parle de la compétence, il s'agit là d'un élément qui est beaucoup plus soumis à l'arbitraire de l'employeur, en ce qui concerne non seulement ce qu'il va utiliser parmi les capacités multiples des travailleurs, mais aussi la manière dont il va les valoriser."

AM "... le dilemme auquel l'employeur est souvent confronté : qualifier et risquer de voir partir le salarié, ... ou, ne pas qualifier ... et risquer alors la perte de compétitivité."

AFT - La négociation à l'intérieur de l'entreprise est bien le moment où doit se faire l'articulation entre ce que le travailleur a acquis lui-même au cours de sa vie et ce qu'il met en oeuvre dans l'exercice professionnel. Or, on sait que selon les circonstances de travail, le poste de travail mobilise à des degrés variables le potentiel de compétences dont l'individu dispose et donc, la partie non mobilisée risque de n'être ni reconnue ni valorisée. Or, lorsque l'on parle de la compétence, il s'agit là d'un élément qui est beaucoup plus soumis à l'arbitraire de l'employeur, en ce qui concerne non seulement ce qu'il va utiliser parmi les capacités multiples des travailleurs, mais aussi la manière dont il va les valoriser. Et pour nous, cette question est particulièrement importante au moment où la pression du chômage amène beaucoup d'individus, et notamment de jeunes, à accepter des postes de travail sous-qualifiés.

AM - Effectivement, lorsque l'individu acquiert une qualification qui sert son développement professionnel, on peut s'attendre à ce que le niveau et le type d'aspirations de l'individu évoluent et l'employeur devrait reconnaître cet effort, sinon il risque de perdre l'individu. Mais, ceci ne peut pas déclencher automatiquement un ajustement des rémunérations ou un changement d'emploi.

Cela explique d'ailleurs le dilemme auquel l'employeur est souvent confronté : qualifier et risquer de voir partir le salarié, car l'entreprise n'est pas en mesure de satisfaire ses exigences et, lui-même, a plus de possibilités de mobilité externe ou, ne pas qualifier et se retrouver avec une ressource humaine qui ne peut pas répondre au changement technologique et organisationnel et risquer alors la perte de compétitivité. On constate aujourd'hui un intérêt croissant pour la ressource humaine dans les entreprises, sachant qu'un besoin en technologie ou en information peut être immédiatement satisfait et que, par contre, une force de travail qualifiée et performante ne peut pas être "importée" ou préparée du jour au lendemain. Mais, l'équilibre de positions et le compromis d'intérêts restent fondamentaux.

FOR - Sachant qu'à l'heure actuelle, on demande de plus en plus aux gens d'être capables de s'adapter, d'évo-

luer et d'innover, comment voyez-vous le partage de responsabilités entre l'école et l'entreprise dans la production des compétences?

AFT - Cette question se pose d'abord sur la fonction de l'école. L'école est un univers multiple, un lieu d'éducation, de transmission de connaissances et de cultures. C'est un service public distinct des champs économiques et sociaux, tout en étant profondément inscrit dans l'ensemble de l'organisation de la société. C'est ainsi qu'il établit des relations entre divers lieux de connaissances, économiques, sociaux, domestiques, civiques et professionnels. Cependant, l'école est soumise, de la part des familles, des entreprises, des élèves ou des acteurs politiques à des pressions contradictoires qui remettent en cause son rôle social.

Dans les débats et les interventions que nous avons sur l'école, s'il faut tenir compte de la dimension emploi, les difficultés à faire une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences, de même que le mouvement de destruction de l'emploi, montrent bien que le travail et l'emploi ne peuvent pas définir les limites pour les initiatives de l'enseignement, de la formation ou de l'éducation permanente.

Il s'agit donc de répondre à des critères de démocratie, en donnant aux personnes une formation qui leur permette d'agir en citoyens producteurs de biens et/ou de services, et en acteurs dans la société civile; il s'agit également de favoriser la promotion collective comme aspiration à l'égalité. Ces critères peuvent servir de fil conducteur aux trois champs de formation que sont l'enseignement, la formation professionnelle et l'éducation permanente.

Les articulations entre l'école et l'entreprise s'en trouvent conditionnées et la formation "en alternance" devient un enjeu immédiat, dans la mesure où elle peut ouvrir des opportunités d'apprentissage aux jeunes qui sont exclus du système académique et leur permettre d'intégrer des éléments de connaissance à partir de ce qu'ils font concrètement. La mise en situation dans le travail fait par ailleurs appel à la formation continue complémentaire.



AM - Pour nous, employeurs, il est fondamental d'avoir l'assurance de disposer rapidement des qualifications qui permettent aux individus d'exercer les métiers, d'évoluer et de faire en même temps évoluer les situations de travail. Dans le domaine des compétences, il faut distinguer les compétences générales et les compétences pour faire des tâches précises. L'Etat doit garantir l'acquisition des compétences générales et nous souhaitons que le niveau de formation générale soit assez élevé, ce que nous essayons d'obtenir dans tous les Etats membres, par un dialogue entre les employeurs et les gouvernements. Au Royaume-Uni, par exemple, nous demandons à l'école de ne pas trop spécialiser, car cette spécialisation doit être acquise soit à l'université, soit dans l'entreprise.

Parallèlement, nous considérons que le lieu de travail constitue une opportunité d'acquisition de certaines compétences qui ne peuvent pas être acquises à l'école et qui constitueraient un complément des acquisitions scolaires. Comme conséquence, on constate un déplacement progressif de l'enseignement vers le lieu de travail et vers des acteurs qui, à la fois, font un métier et assurent la formation, ce qui nous éloigne donc du concept de "cours en classe". Mais, on se heurte alors à la difficulté de trouver des gens qui, dans le lieu de travail, soient en mesure d'enseigner ces compétences et de les évaluer de façon fiable.

Le rôle de l'Etat est de garantir l'équilibre et la cohérence entre compétences générales et compétences spécifiques, entre le court, le moyen et long termes.

La question politique au niveau européen est de savoir quelles sont les conséquences de l'adoption d'un nouveau système dans les Etats membres, quels sont les arrangements à faire avec les syndicats et les institutions d'éducation et de formation. Je crois que la Commission, avec le CEDEFOP, a un rôle à jouer par rapport à cette question.

FOR - Comment voyez-vous la question de l'évaluation des compétences acquises dans le lieu de travail?

AM - Il s'agit là d'une question très importante qui se pose en termes à la fois

politiques et techniques. D'un côté, l'évaluation pose entièrement le problème de la reconnaissance sociale du résultat de cette évaluation et donc de la fiabilité. De l'autre, on ne peut pas la dissocier d'une question à double tranchant qui est celle de la mobilité.

Du point de vue des employeurs, il y a aujourd'hui des difficultés pour résoudre la question de l'évaluation des compétences acquises sur le lieu de travail, dans la mesure où cela exigerait l'existence, sur le lieu de travail, de personnes qui soient en mesure de le faire de façon fiable. Or, dans plusieurs pays, les cadres intermédiaires actuels n'ont pas l'expérience des processus d'évaluation et de validation des compétences.

Mais, il serait inacceptable pour l'individu et l'employeur de laisser l'évaluation à l'entière responsabilité des employeurs. L'évaluation, la reconnaissance et/ou la validation, ne peuvent être assurées que par les institutions qui ont des responsabilités en ce domaine et, au Royaume-Uni par exemple, il est possible de faire appel à un organisme de certification qui envoie sur le lieu de travail, des personnes qui sont compétentes en la matière.

L'enjeu politique est de construire un système qui permette une double reconnaissance, à la fois par l'entreprise et par les institutions de formation; autrement, la qualification, même certifiée, ne sera pas monnayable. Ceci exige que l'on développe une stratégie de contrôle de qualité et l'Etat a certainement un rôle fondamental à jouer, en surveillant vraiment de près ces développements.

Au niveau communautaire, la Communauté, avec le CEDEFOP, a aussi un rôle à jouer à l'égard de cette question : d'un côté, en analysant la façon dont se sont faites jusqu'ici l'évaluation, la reconnaissance et/ou la validation des apprentissages, dans les différents pays; de l'autre, en réalisant un important travail au niveau terminologique, de façon à créer les conditions du débat entre les partenaires sociaux.

AFT: Si l'on considère que l'évaluation doit aboutir à une reconnaissance qui valorise les acquis des personnes dans l'exercice de leur travail, c'est en effet une

AM - "L'enjeu politique est de construire un système qui permette une double reconnaissance, à la fois par l'entreprise et par les institutions de formation; autrement, la qualification, même certifiée, ne sera pas monnayable."



question très importante laissée sans réponse jusqu'à présent. Ceci pose plusieurs problèmes, tant en ce qui concerne la définition des contenus de travail et de formation, que l'intervention des différents acteurs (employeurs, syndicats, Etat).

Certaines tâches peuvent exclure des compétences intrinsèques à l'individu. Certaines évaluations de fonctions ne valorisent pas des compétences effectivement mises en oeuvre et ceci est notamment visible lorsque des fonctions identiques sont décrites de manières différentes. Par exemple, faire parler des hommes et des femmes sur un même métier, est très révélateur des différents systèmes de valeurs en arrière plan. Souvent, l'on constate que les femmes exécutent un travail effectif différent de ce que suggère l'intitulé de leur fonction, un travail imprégné de responsabilités diverses, qui ne sont pas explicitement verbalisées; on constate moins fréquemment ce phénomène chez les hommes.

Comme partenaires sociaux, c'est sur ces questions que nous avons à intervenir. Les pouvoirs publics ont, par ailleurs, un rôle prépondérant à jouer sur la reconnaissance des acquis par l'expérience professionnelle (et la certification des formations); mais, ce rôle doit être re-précisé quant au fond et à la forme.

Avant d'apporter une réponse à cette question, des études et des travaux de recherche sont nécessaires. Le CEDEFOP peut apporter des informations de base indispensables à sa prise en charge dans le débat politique.

FOR - Peut-on dire que l'approche par les compétences risque de rendre caducs les accords existant entre patronat et syndicats?

AFT - Il y a un élément dynamique dans la détermination des qualifications : la preuve en est qu'on est en train de les discuter. Si l'on examine les différents pays, on constate que les organisations d'employeurs et les organisations syndicales ont éprouvé le besoin de redéfinir les classifications, dont les qualifications sont une des composantes. Les organisations du travail ont changé et les mutations technologiques introduisent toute une série de nouveaux éléments dont il

faut tenir compte. La difficulté est qu'au moment de redéfinir ce que les travailleurs doivent effectivement remplir comme tâches, on se heurte au problème de la grande diversité des modes d'organisation du travail qui coexistent aujourd'hui.

Il faut donc poursuivre ce travail de redéfinition des qualifications, pour mieux les adapter aux changements des systèmes de travail et d'emploi, et la négociation collective en est la garantie. A ce propos, il y a certains aspects que je voudrais souligner. D'un côté, il faut accepter de penser de moins en moins en terme d'ajustement strict entre formation et emploi et de considérer que tout effort de codification mécanique des qualifications est voué à l'échec; de l'autre, on constate un déplacement de travailleurs, de la production industrielle, vers le secteur des services, ce qui oblige à revoir nos approches, encore très influencées par des références liées au secteur industriel. Enfin, on devrait examiner de plus près la question de la représentation sociale des qualifications : pourquoi une infirmière ou un enseignant sont-ils moins valorisés que d'autres métiers, par exemple, les ingénieurs industriels dans les entreprises, alors qu'on pourrait dire, si l'on compare, qu'il y a une formation de durée équivalente? Les actes humains sont-ils moins valorisés que les actes techniques? La question de la compétence soulève ce type d'interrogation et celle-ci est bien une question politique, en relation avec la manière dont les sociétés se structurent et s'organisent.

FOR - Quel est, pour vous, l'enjeu autour du "portefeuille de compétences", que l'on discute à ce moment au niveau communautaire?

AM - La construction d'un "portefeuille de compétences" me semble une très bonne idée pour aider à identifier ce que les individus ont fait et acquis. Il s'agit d'un outil dont la qualité première devrait être sa "compréhensibilité" par des groupes divers, d'un pays à l'autre. Pour cela, il faut arriver à une forme de structure, de concepts et de langage, qui permette une lecture des compétences dans le cadre de cultures différentes.

Ce n'est pas une tâche facile et toutes les discussions tenues jusqu'à présent montrent bien qu'il y a un problème de termi-

AFT - "Les pouvoirs publics ont ... un rôle prépondérant à jouer sur la reconnaissance des acquis par l'expérience professionnelle (et la certification des formations); mais, ce rôle doit être re-précisé quant au fond et à la forme."



nologie et de concepts. Le “portefeuille” tel que l’on est en train de le discuter, mérite certainement encore beaucoup de débats mais, j’estime qu’il serait prématuré de la part des partenaires sociaux d’abandonner l’idée, en raison des difficultés actuelles, au moins aussi longtemps qu’ils ne présentent pas une autre hypothèse de travail plus consistante.

Nous avons besoin d’un outil capable de transmettre des informations simples et claires d’un Etat Membre à l’autre, d’un outil qui puisse servir à la fois aux employeurs et aux individus.

Et, si le but n’est pas de changer ou d’harmoniser les systèmes de qualification des différents pays, nous croyons que cet outil pourrait constituer un stimulus à l’amélioration de la qualité des systèmes, dans la mesure où, il mettrait en parallèle ce que sont les qualifications dans les divers Etats membres.

AFT - Le “portefeuille de compétences” a été introduit par la Commission, suite à une décision du Conseil des ministres sur les qualifications, au moment où l’on se rendait compte que l’exercice sur la Correspondance des qualifications ne répondait pas aux objectifs de transparence et de mobilité qui avaient été fixés.

Or, pour accepter un nouvel instrument sur la table des négociations, il faut bien préciser quel en est l’objectif et quelles sont les conditions de réalisation de cet objectif. Bien sûr que pour les travailleurs, il est essentiel de disposer d’un outil qui leur permette de faire valoir ce qu’ils ont fait, ce qu’ils ont acquis. Mais, la grande interrogation porte sur la forme de l’outil et les conditions de sa mise en oeuvre.

De notre point de vue, il faudrait aussi envisager d’articuler plusieurs réponses qui pourraient permettre d’augmenter les possibilités de transparence et de mobilité.

Une première réponse, consisterait à créer des lieux du type “centres d’orientation”, avec des personnes qui ont la compétence requise et reconnue au niveau européen, et où les travailleurs pourraient aller volontairement pour construire leur “portefeuille”. Ceci est pour nous bien différent de la construction de vastes curriculum vitae, d’autant plus que l’on sait que chaque fois que l’on postule à un emploi, on met en valeur des éléments différents par rapport à d’autres, en fonction des exigences requises.

Un deuxième élément de réponse, pourrait être la création, dans les Etats membres, d’un outil du type du “bilan de compétences” que l’on a introduit en France. Dans un accord paritaire qui a été signé dans ce pays par les partenaires sociaux, on trouve pour la première fois, formellement, le terme de “compétence individuelle” et l’on a créé le droit au bilan de compétences, en disant que chaque salarié avait le droit, tous les 5 ans, de pouvoir faire un bilan de sa qualification, y compris avec ses compétences. Ce droit, qui est reconnu dans la loi, signifie qu’un salarié peut obtenir un congé pour faire un bilan de compétences et que ce congé sera payé par les Fonds de la formation professionnelle, qui sont gérés paritairement par les partenaires sociaux. La loi prévoit également, et ceci a aussi fait l’objet de négociation, que l’employeur puisse prévoir dans le plan de formation de l’entreprise, des bilans de compétences pour ses salariés.

Un dernier élément de réponse, consisterait à donner aux travailleurs, des informations sur les secteurs où ils veulent travailler, dans un autre pays : quelles sont les tâches d’un même métier dans un autre pays, quelles sont les conditions d’accès à ces métiers, quels sont l’objet et la forme des négociations qui sont menées. Le rôle des institutions communautaires est particulièrement important à cet égard.

AM - *“Nous avons besoin d’un outil capable de transmettre des informations simples et claires d’un Etat membre à l’autre, d’un outil qui puisse servir à la fois aux employeurs et aux individus.”*

AFT - *“Bien sûr que pour les travailleurs, il est essentiel de disposer d’un outil qui leur permette de faire valoir ce qu’ils ont fait, ce qu’ils ont acquis. Mais, la grande interrogation porte sur la forme de l’outil et les conditions de sa mise en oeuvre.”*

Rubrique réalisée par
Maryse Peschel
et le service documenta-
tion avec l'appui des mem-
bres nationaux du réseau
documentaire (cf. der-
nière page de la rubrique)

La rubrique "Choix de lectures" propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives aux développements de la formation et des qualifications aux niveaux européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les Etats membres ainsi que des études sur un pays vu d'un regard extérieur. La section "Du côté des Etats membres" rassemble une sélection de publications nationales significatives.



Choix de lectures

Europe - International

Informations, études et recherches comparatives

le CEDEFOP Flash 6/93. Les études nationales sont disponibles gratuitement dans la série Panorama auprès du CEDEFOP.

Le système de formation professionnelle:

- au Danemark (DA)
- en France (FR)
- au Royaume-Uni (EN,IT,PT,DE)
- aux Pays-Bas (NL)

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993

Après une présentation du contexte administratif, démographique et économique ainsi qu'un bref historique des systèmes de formation, ces monographies nationales étudient le fonctionnement de la formation initiale et de la formation continue, les instances responsables, le rôle des partenaires sociaux et le financement. Sont ensuite indiqués les tendances et les développements actuels.

Systèmes et procédures de certification des qualifications en vigueur dans la Communauté européenne

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, Panorama, n°17, 1993, 103 p.
DE, EN, FR

Disponible gratuitement auprès du CEDEFOP

Cette synthèse compare douze études nationales sur les systèmes et l'obtention des titres de qualification. Elle donne un aperçu des systèmes de formation, suivi d'une étude, par niveau de qualification, des systèmes et de l'obtention des titres. Des tableaux synoptiques présentent les différents types de titres ainsi que leur mode d'obtention et l'âge moyen auquel on les obtient ; les niveaux de responsabilité institutionnelle et le mode d'évaluation.

Un résumé de cette synthèse ainsi que les tableaux synoptiques ont été publiés dans

L'accès à la formation professionnelle dans trois secteurs de l'économie européenne

Lassibille G.; Paul J.J.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, 1993, Panorama, n°14, 59 p.
FR

Disponible gratuitement auprès du CEDEFOP

Dans le cadre de la préparation de l'avis commun sur les modalités susceptibles de permettre l'accès effectif le plus large possible à la formation, le CEDEFOP a pris l'initiative d'une étude sur les modalités théoriques et pratiques de l'accès à la formation professionnelle continue dans trois branches professionnelles: construction-gros-oeuvre, électricité-électronique, bureau-administration. Cette synthèse, basée sur six rapports spécialisés selon la branche et le pays, étudie tout d'abord les pratiques de formation continue selon les secteurs et présente ensuite la méthodologie de comparaison.

Deux des rapports spécialisés sont disponibles gratuitement dans la série Panorama auprès du CEDEFOP.

Profils professionnels, restauration et réhabilitation du patrimoine architectural

Paulet J.L.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, 1993, Panorama n°18, 29 p.
FR, EN, ES, IT

Disponible gratuitement auprès du CEDEFOP

Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. Méthodes et mécanismes



Commission des Communautés européennes - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, Etudes n° 1, 1993, 28 p. + annexes
ISBN 92-826-6392-2
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Ce rapport présente une vision synthétique des mécanismes et méthodes de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur dans les Etats membres ainsi que dans les pays de l'AELE.

Les compétences administratives et financières en matière d'éducation et de formation dans la Communauté européenne

Unité européenne d'Eurydice. Produit pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse
Bruxelles, EURYDICE, 1993, 26 p.
DE, EN, FR
Disponible auprès d'Eurydice

Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne

Unité européenne d'EURYDICE. Produit pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse
Bruxelles, EURYDICE, 1993, 71 p.
DE, EN, FR
Disponible auprès d'Eurydice

Les principaux systèmes d'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne

Unité européenne d'Eurydice. Produit pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse
Bruxelles, EURYDICE, 1993, 32 p.
DE, EN, FR
Disponible auprès d'Eurydice

L'emploi en Europe - 1993

Commission des Communautés européennes - Direction générale Emploi, relations industrielles et affaires sociales
Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1993, 206 p.
ISBN 92-826-6055-9
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Publié également dans la série "Documents" de la Commission des CE. COM(93) 314

La Formation Professionnelle. Perspectives internationales

Laflamme G.
Bureau international du Travail (BIT), Université Laval - Québec
Genève, BIT (Collection Instruments de Travail), 1993, 277 p.
ISBN 2-920259-16-4
FR, EN

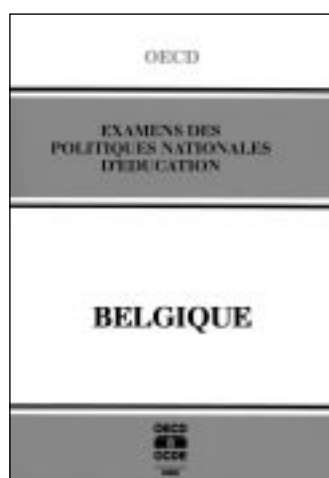
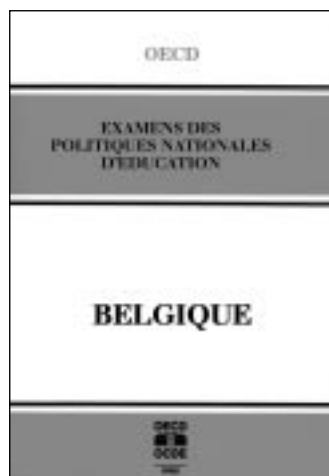
Ce recueil rassemble les textes issus d'un colloque international tenu en septembre 1992 à Québec dont l'objectif était de cerner les enjeux des systèmes de formation professionnelle dans divers pays industrialisés, saisir l'originalité propre à chacun d'eux pour certaines de leurs composantes, et de fournir des repères quant aux voies et moyens à suivre pour assurer la plus grande efficacité d'un système de formation professionnelle. Des questions en ce sens ont été posées à des spécialistes de divers pays (Allemagne, Belgique, Canada, Suède, Etats-Unis, France, Suisse, Japon, Royaume-Uni, Autriche) provenant d'organismes nationaux et internationaux. Les diverses analyses font ressortir jusqu'à quel point la formation professionnelle demeure au coeur du développement industriel, constitue un élément central de la recherche de qualité et d'innovation, et fournit ainsi une réponse à la concurrence.

Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. L'évaluation, la certification et la reconnaissance des qualifications et des compétences professionnelles. Séminaire du 27 au 30 octobre 1992

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OECD)
Paris, 1992, pagination multiple. Diffusion restreinte, en cours de publication.
EN, FR

Ce recueil rassemble les contributions ayant servi aux groupes de travail de ce séminaire axé sur l'évaluation, la certification et la reconnaissance des qualifications et des compétences professionnelles. Des groupes de réflexion se sont formés autour des thèmes suivants : - con-





séquences pour les programmes et la pédagogie des différentes approches d'évaluation et de certification; -le rôle de l'évaluation et de la certification dans le fonctionnement des marchés de la formation et de l'emploi; - transférabilité des qualifications: l'expérience européenne et les enseignements tirés de l'expérience du Québec; - la mise en oeuvre de l'évaluation, de la certification, de la validation et de l'homologation.

L'enseignement dans les pays de l'OCDE. Recueil d'informations statistiques/Education in OECD Countries. A compendium of statistical Information

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)
Paris, 1993, 131 p.
ISBN 92-64-03890-6
EN/FR

Ce recueil présente des statistiques et des informations sur les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE et se réfère aux années scolaires 1988/1989 et 1989/90. Les statistiques portent sur les effectifs recensés dans les différents cycles et filières de l'enseignement, les effectifs ayant terminé leurs études avec ou sans diplôme, les enseignants et les dépenses. Il présente sous forme de diagrammes les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE, qui tiennent compte dans la majorité des cas des derniers changements survenus. Il fait également des estimations sur les effectifs des différents cycles au-delà de l'an 2000.

Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE/Education at a glance. OECD indicators

Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) - Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1993, 259 p.
ISBN 92-64-03894-9
EN/FR

Cette deuxième édition couvre l'année scolaire 1990/91. Elle comprend un ensemble de 38 indicateurs permettant non seulement d'examiner divers aspects de la politique éducative -le niveau des investissements, les modes de financement

et de recrutement, les lieux où sont prises les décisions importantes, les taux de scolarisation, la sélection des élèves, les résultats obtenus et le taux de réussite aux examens - mais aussi d'identifier les niveaux et les types d'enseignement qui diminuent le risque de chômage.

Examens des politiques nationales d'éducation - Belgique

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1993, 142 p.
ISBN 92-64-239898
EN, FR

Cette publication représente le premier examen par l'OCDE de la politique d'éducation en Belgique. Le contexte qui caractérisait la Belgique a beaucoup changé depuis 25 ans et de grandes modifications ont été introduites à tous les niveaux du système: la scolarisation a atteint des taux sans précédent et le cadre constitutionnel a été profondément remanié lors de l'évolution vers un système fédéral adapté aux circonstances locales. En ce qui concerne l'enseignement, chacune des trois communautés, flamande, francophone et germanophone, a une autonomie quasi totale. Ce rapport met l'accent sur les problèmes encore à résoudre: redoublements et filières de relégation, égalité des chances, ressources humaines et matérielles. Les examinateurs de l'OCDE s'interrogent également sur l'insuffisance d'analyses prospectives et de bases de données solides pour mieux piloter les systèmes.

Lifelong education in selected industrialized countries. Report of an IIEP/NIER seminar (IIEP, Paris, 7-9 December 1992)

Atchoarena D.
International Institute for Educational Planning (IIEP)
National Institute for Educational Research (NIER), Tokyo
Paris, IIEP, 1993, 199 p.
EN
*IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,
F-75116 Paris*

Ce séminaire s'inscrivait dans le cadre d'un projet de recherche commun de l'IIEP et du NIER sur l'éducation tout au long de la vie en France, en Allemagne, au Japon, en Fédération de Russie, en



Suède, au Royaume-Uni et aux USA. Après une présentation des enquêtes du NIER sur le Japon (publiées séparément), les participants étaient invités à analyser et à comparer les expériences nationales sur des aspects clés de cette éducation: les tendances de l'offre et la participation des entreprises et universités, les innovations, le rôle de la coopération internationale. La première partie de ce rapport se compose d'une synthèse des débats, la seconde des exposés nationaux présentés au cours du séminaire.

L'Europe et l'insertion par l'économie

Lejeune R.
Paris, ed. Syros, 1993, 231 p.
ISBN 2-86738-913-5
FR

Actes des Assises européennes de l'insertion par l'économie organisées par le Centre des Jeunes Dirigeants de l'économie sociale (CJDES) et le journal *Le Monde* en novembre 1992. Une première partie s'attache à la notion d'insertion par l'économie dans les pays de la Communauté, et plus particulièrement la France, la Belgique, l'Allemagne, l'Espagne et le Royaume-Uni, et tente de tirer les enseignements d'une approche européenne. Un second volet propose des données de cadrage pour chaque pays de la CE: dates-repères, initiatives d'insertion, mesures pour l'emploi et la formation. Une troisième partie présente les interventions des représentants de diverses autorités françaises sur l'action des pouvoirs publics français dans le domaine de l'insertion par l'économie. En annexe, présentation de divers réseaux européens concernés par le domaine et liste par pays des acteurs européens associés à l'organisation de ces Assises.

Les entreprises face à l'Europe : le défi formation d'Allevar Aciers. Modernisation, développement des ressources humaines et partenariat transnational

Morin P.; Riera J-C.
Paris, Racine Editions, La Documentation française, 1993, 94 p.
ISBN 2-84108-001-3
FR

Cette monographie décrit la mise en oeuvre de pratiques innovantes en ma-

tière de gestion de ressources humaines dans une entreprise industrielle de taille moyenne, la construction d'un partenariat transnational avec une entreprise homologuée en Allemagne, ainsi que leurs interactions respectives. La coopération entre les deux entreprises débouche sur la mise en place d'un dispositif de formation permanent ouvert et transnational.

Compétences et Alternances

Jedliczka D.; Delahaye G.
Paris, Liaisons, 1994, 200 p.
ISBN 2-87880-085-0
FR

A travers schémas et exemples, cet ouvrage montre comment, dans les dispositifs de formation alternée développés en France, l'entreprise, le salarié et le formateur se positionnent et agissent pour construire, gérer et développer le capital de compétences. Il esquisse une comparaison avec l'Allemagne et le Royaume-Uni.

Workforce skills and export competitiveness: an Anglo-German comparison

Oulton, N.
Londres, 1993
EN
Gill Chisham, National Institute of Economic and Social Research, 7 Dean Trench Street, Smith Square, UK-London SW1P 3HE

Ce rapport compare la qualité des exportations du Royaume-Uni et ses niveaux de qualification avec ceux de l'Allemagne et examine la question de savoir si les différences de performance à l'exportation s'expliquent par des différences de niveaux de qualification. Il analyse cinq marchés clés pour lesquels il évalue les effets de ces dernières sur le degré de réussite des deux pays.

Citizenship and vocation in the post-16 curriculum in England and Germany: Youth Network Occasional Paper

Evans, K.; Bynner, J.
Londres, 1993
EN
Sharon Clarke, Social Statistics Research Unit, City University, Northampton Square, UK-London EC1V 0HB





En Angleterre, on considère habituellement que l'enseignement professionnel doit servir à dispenser aux jeunes les compétences requises par les employeurs. En Allemagne, l'enseignement professionnel sert d'une manière plus générale à préparer les jeunes à devenir des citoyens adultes. C'est ce que confirme une étude consacrée aux jeunes de ces deux pays. Sur la base de questionnaires et d'interviews, des jeunes de plus de 16 ans ont été regroupés avec leurs homologues d'une ville comparable de l'autre pays en fonction de leur itinéraire professionnel probable. L'un des principaux constats est que dans une économie florissante, le système pré-professionnel anglais fournit un plus vaste éventail de possibilités d'emploi. Le système allemand assure un soutien institutionnel sur une période plus longue, ce qui permet aux jeunes de faire face à des difficultés économiques et personnelles.

Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries

Raffe D.

Edimbourg, The University of Edinburgh, 1993, sans pagination

EN

Centre for Educational Sociology, Department of Sociology, The University of Edinburgh, 7 Buccleuch Place, UK-Edinburgh EH8 9LW

Ce rapport examine l'expérience de modularisation réalisée dans la formation professionnelle initiale dans six pays de la Communauté européenne en vue de diversifier l'offre d'enseignement et de formation professionnels. Cette innovation vise à rendre ces derniers plus flexibles et mieux capables de répondre aux changements économiques, technologiques et sociaux, ainsi qu'à améliorer leur cohérence et leur efficacité en tant que système. Le rapport examine de manière détaillée la modularisation entreprise dans six institutions, une par pays, et se penche sur les questions suivantes: l'utilisation de modules est-elle répandue dans la formation initiale dans les pays de la Communauté, pourquoi a-t-elle été introduite, comment sont conçus les modules et les systèmes modulaires, quels sont les objectifs et les stratégies des réformes qui introduisent les modules?

The building labour process: problems of skills, training and employment in the British construction industry in the 1980s

Clarke L.

Berkshire, Chartered Institute of Building, 1993, sans pagination

EN

Chartered Institute of Building, Englemere, Kings Ride, Ascot, UK-Berkshire SL5 8BJ

Les résultats de trois projets de recherche (menés au cours des années 80) sur l'organisation des chantiers et la formation ont été publiés récemment. Ils comparent les pratiques en France, en Italie, en Allemagne et en Grande-Bretagne. Le rapport analyse les approches en matière de qualification et de formation, les risques de déqualification, les qualifications transférables et les qualifications générales/spécifiques, et les changements intervenus dans la division du travail dans le secteur du bâtiment au cours des années 80.

La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système

Lasserre R.; Lattard A.

Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine, CIRAC Paris, 1993

ISBN 2-905518-24-3

FR

Deux auteurs français analysent la réussite du système de formation allemand qui repose pour l'essentiel sur une forte participation de l'entreprise dans la formation initiale et dressent un bilan synthétique de "l'alternance à l'allemande". Après un bref historique et une description du cadre institutionnel, les auteurs examinent les performances de ce système au regard de la qualité des formations dispensées, de son coût et de sa rentabilité économique, et enfin de son efficacité en termes d'insertion professionnelle. Une dernière partie, évaluative et prospective, dresse un bilan en faisant ressortir les avantages et les points faibles.

Le système dual allemand, fissures et dynamique; quelques enseignements de comparaisons internationales

Drexel I.; Marry C.; Le Tiec C. et autres





Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
Paris, Formation Emploi n° 43,
La Documentation Française, pp. 3-54
ISSN 0759-6340
FR

Les systèmes de formation allemand et français ont évolué selon des logiques opposées. Ce dossier s'ouvre sur une contribution comparant la formation et l'accès à l'emploi des agents de maîtrise (niveau intermédiaire entre ouvriers et ingénieurs) en France et en Allemagne, suivie d'une critique des thèses de cet article et d'une réponse de l'auteur. Enfin, deux articles sont consacrés à une approche comparative des systèmes éducatifs et de l'insertion professionnelle en Allemagne et aux Etats-Unis.

Numéro spécial Europe

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
Paris, 1993, Formation Emploi n° 42, La Documentation Française, 108 p.
ISSN 0759-6340
FR

Ce numéro se propose de faire le point sur les questions européennes concernant l'emploi et la formation. Deux articles analysent le grand marché du travail européen et le fonctionnement des marchés nationaux, un autre tente de comprendre le processus d'intégration économique engagé en Europe, à partir d'une critique de différentes approches. Sont aussi présentés les politiques de formation de reconversion dans les différents pays, ainsi que les enjeux de la comparabilité et de la reconnaissance des qualifications en Europe. Enfin, un texte aborde la formation professionnelle en transition dans les pays de l'Est. Le dossier est complété par une importante bibliographie.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle. Livre blanc

Commission des Communautés européennes
Luxembourg, Bulletin des Communautés

européennes, supplément 6/93, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993, 160 p.

ISBN 92-826-7001-5

DA,DE,EN,ES,FR,GR,IT,NL,PT

*Un deuxième volume rassemble les contributions des Etats membres dans leur version linguistique originale: **Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle. Livre blanc - partie C; ISBN 92-826-7071-6***

Cet ouvrage répond à la demande du Conseil européen de Copenhague invitant la Commission à présenter un livre blanc sur la stratégie à moyen terme en faveur de la croissance, de la compétitivité et de l'emploi. Il s'inspire des contributions apportées par les Etats membres et s'alimente des débats en cours dans chacun des pays entre l'Etat et les partenaires sociaux. Sur une base essentiellement économique, le livre présente quelques grandes orientations ayant pour objectif une économie saine, ouverte, décentralisée, compétitive et solidaire.

Proposition de décision du Conseil établissant un programme d'action pour la mise en oeuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne LEONARDO da Vinci

Commission des Communautés européennes

COM (93) 686 final, 21.12.93, 61 p.

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63077-9

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Cette proposition s'inscrit dans le contexte général fixé par le Livre Blanc sur la compétitivité, la croissance et l'emploi. Basé sur les expériences acquises par les différents programmes communautaires de formation professionnelle, l'objectif principal de ce programme est d'assurer la mise en oeuvre d'une politique de formation professionnelle qui appuie et complète les actions des Etats membres et de promouvoir la coopération entre les pays afin de réaliser progressivement un espace ouvert de la formation et des qualifications professionnelles. Ce programme établit un cadre commun d'objectifs pour l'action de la Communauté et se présente





en trois volets : mesures visant au soutien à la qualité des systèmes, des dispositifs et des politiques des Etats membres; mesures visant au soutien à la capacité d'innovation dans les actions sur le marché de la formation; réseau et mesures d'accompagnement - promotion de la dimension européenne.

Proposition de décision du Parlement européen et du Conseil établissant le programme d'action communautaire "SOCRATES"

Commission des Communautés européennes

COM (93) 708 final, 03.02.93, 78 p.

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes

ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63808-7

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Avec cette proposition, la Commission vise à renforcer tout en les simplifiant et rationalisant l'ensemble des actions communautaires existantes dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse. Socrates s'attachera à promouvoir des activités qui relèvent toutes de la coopération transnationale, impliquant les Etats membres. Ces activités peuvent être regroupées en trois catégories visant respectivement, l'enseignement supérieur, la dimension européenne dans l'éducation, et des mesures transversales comportant la promotion des connaissances linguistiques dans la Communauté, de l'apprentissage et de l'éducation ouverts et à distance ainsi que celle de l'information.

Les qualifications requises pour une Europe compétitive et solidaire. Les perspectives des ressources humaines dans les années 1990

Commission des Communautés européennes - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse

Bruxelles, 1993, 42 p.

DE, EN, FR

Commission de CE - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse, rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles

Après avoir brossé un panorama du rôle central des ressources humaines dans le développement économique et social, le

rapport fait le point sur les qualifications: tendances (professions et secteurs), déficits, nouvelles compétences requises, prospective, terminologie. Des approches possibles sont proposées pour répondre aux questions cruciales: Que faut-il faire pour augmenter la qualité des ressources humaines et faire face avec succès au changement? Quelles sont les réformes des systèmes d'éducation et de formation qui s'imposent pour produire les nouvelles qualifications?

Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne? Réponses au Mémoire

Commission des Communautés européennes - Task Force Ressources Humaines, Education, Jeunesse

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes,

Etudes n° 2, 1993, 70 p.

ISBN 92-826-6401-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Le Mémoire sur l'enseignement supérieur, publié par la Commission en 1991 a été discuté très largement dans tous les Etats membres ainsi que dans les pays de l'AELE. Ces débats ont fait l'objet de réponses qui sont ici analysées et résumées. Les principaux éléments de la problématique ont été dégagés à travers cinq thèmes reflétant les préoccupations les plus pressantes exprimées dans les réponses: finalités culturelles; mobilité et langues; ouverture aux étudiants et aux adultes; politiques de qualité; financement.

*Deux rapports complémentaires, rassemblant les résumés des réponses ainsi que les rapports thématiques, sont disponibles auprès de la Task Force Ressources Humaines en DE, EN, FR: **Réponses au Mémoire sur l'enseignement supérieur. Résumé des rapports nationaux et des rapports des organisations européennes, 1993, 83 p.** / **Réponses au Mémoire sur l'enseignement supérieur. Rapports thématiques, 1993, pagination spéciale***

Vers un marché européen des qualifications. Rapport pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Jeunesse

Merle V.; Bernard Brunhes Consultants
Paris, 1992, 42 p.





FR

En vente auprès de BBC, 89, rue du Fg Saint-Antoine, F-75011 Paris

Après avoir défini les différentes acceptions d'un marché européen des qualifications et analysé les enjeux essentiels en découlant, l'auteur propose des voies et moyens de l'action communautaire dans ce domaine. Cette analyse conduisant à énoncer quelques uns des principes fondamentaux, devrait servir de base à une réflexion future sur la mise en oeuvre du marché européen des qualifications.

Livre vert sur la politique sociale européenne. Options pour l'Union

Direction générale Emploi, relations industrielles et affaires sociales

Commission des Communautés européennes

Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1993, 108 p.

ISBN 92-826-6897-5

EN, FR, DE, DA, ES GR, IT, NL, PT

Le Livre vert de la Commission se fixe pour objectif d'encourager un vaste débat au sein de tous les Etats membres sur l'avenir de la politique sociale dans l'Union européenne. Ce débat, que la Commission suivrait, servirait de base de discussion avec le Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi. Le Livre vert se compose de trois parties. La première rappelle ce que la Commission a déjà réalisé dans ce domaine. La seconde examine le défi social et les risques d'un relâchement de la cohésion sociale et les menaces qui pèsent sur des objectifs communs importants tels que la protection sociale et un haut niveau d'emploi. Il met l'accent sur la croissance du chômage et sur les moyens d'améliorer le système de production européen pour garantir sa compétitivité. Il s'intéresse à l'égalité des chances dans l'emploi et la société pour les jeunes, les femmes, les handicapés, les immigrés, la population rurale et les personnes âgées. La troisième partie examine les réponses possibles de l'Union à ces défis, ce que veulent les Etats membres et ce que la Communauté s'efforce de réaliser. Le Livre vert se termine sur une conclusion et un résumé des principales questions. Il comporte également cinq annexes: une analyse résumée de contributions externes, une liste non ex-

haustive de textes législatifs, l'état des projets réalisés dans le cadre du programme d'action en vue de la mise en oeuvre de la Charte sociale de 1989, le Dialogue social européen, et enfin, une liste de programmes, réseaux et observatoires.

La formation professionnelle dans les pays d'Europe centrale et orientale: quelle action pour la Communauté européenne. Actes du Symposium, Thessalonique, 23-24 novembre 1992

Commission des Communautés européennes - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse; Fédération des industries grecques; Fédération des industries du Nord de la Grèce; Union Centrale des Chambres de commerce de Grèce; Assemblée des Chambres Françaises de commerce et de l'industrie (ACFCI) Paris, ACFCI, 1993, 79 p.

DE, EN, FR, GR

En vente à l'ACFCI, 45, av. d'Iéna, BP 448, F-75769 Paris Cedex 16

L'objet de ce symposium était de mesurer l'aide apportée depuis trois ans par la CE aux pays de l'Est en matière de formation et d'identifier les conditions d'une intervention à plus long terme. Le texte des discours d'ouverture et de clôture sont ici reproduits ainsi que la synthèse des interventions qui portaient sur l'identification des besoins, l'évolution des systèmes de formation professionnelle et la valorisation des ressources humaines dans le développement économique et social.

PETRA 6. Qualitative aspects of alternance based vocational education in Portugal and Denmark. Product report. Second year partnership Portugal-Denmark

Houman Sørensen J., Magnussen L., Novoa A, etc.

Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse; Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação

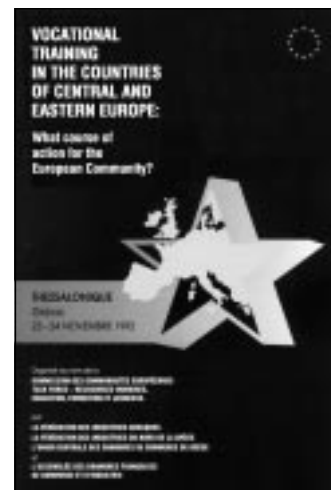
Copenhague, 1993, 205 p.

EN

The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL),

Rigensgade 13,

DK-1316 København K





La formation permanente des travailleurs: défis et stratégies, le rôle des partenaires sociaux

Blanpain R.; Engels C.
 Instituut voor Arbeidsrecht, Katholieke
 Universiteit Leuven (KUL), Task Force
 Human Resources, FORCE
 Bruges, Die Keure, 1993, 189 p.
 ISBN 90-6200-690-6
 FR

Cette étude sur le rôle des partenaires sociaux dans la formation professionnelle continue s'inscrit dans le cadre des analyses menées par la Communauté européenne -programme FORCE- sur les conventions collectives relatives à la formation professionnelle continue au sein des Etats-membres. Cette étude belge, se situant dans le contexte européen, examine dans quelle mesure les représentants des travailleurs et des employeurs prennent des initiatives communes concernant la formation permanente des travailleurs, l'accent étant mis sur les pratiques les plus intéressantes et les plus novatrices.

A report on continuing vocational training in Denmark. FORCE Article 11.2

Nielsen, S.P.
 Statens Erhvervspædagogiske Lærer-
 uddannelse; Commission of the European
 Communities - Task Force "Human
 Resources, Education Training and Youth"
 Copenhagen, 1993, 130 p.; 56 p.
 EN (1ère partie), DA (2e partie)
*The Royal Danish School of Educational
 Studies for Teachers at Technical and
 Commercial Colleges (SEL),
 Rigersgade 13, DK-1316 København K*

Ce rapport, préparé par le SEL pour la Commission dans le cadre du programme FORCE, contient une présentation systématique du système danois de formation professionnelle continue. La première partie est une monographie nationale décrivant et analysant le système dans son ensemble. La seconde présente de manière systématique les nouvelles initiatives danoises et les activités récentes dans la formation professionnelle continue. Le gouvernement danois a décidé de doubler les capacités d'accueil entre 1994 et l'an 2000. Le rapport examine les nouveaux instruments et les nouvelles mesures de la politique danoise de formation professionnelle continue.

Comett in Italia. Analisi della partecipazione italiana al programma comunitario

Pitoni I.; Tomassini M.; Scogniaforno C.
 Istituto per lo sviluppo della formazione
 professionale dei lavoratori (ISFOL)
 Milan, Angeli, 1994, 148 p.
 ISBN 88-204-8108-1
 IT

Cette étude se propose d'évaluer la participation italienne au programme communautaire COMETT consacré à la coopération entre les universités et les entreprises dans la formation technologique. Les expériences réalisées dans le cadre de COMETT depuis son lancement il y a sept ans constituent un excellent échantillon de résultats dont l'analyse peut apporter des indications utiles pour les nouvelles orientations communautaires sur la formation. Cet ouvrage vise à mettre en évidence les potentialités, les problèmes et les perspectives de développement des structures et produits de formation suscitées par COMETT et brosse un tableau complet des principaux résultats de la présence italienne dans le programme COMETT.

Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale. Atti della Conferenza Eurotecnet in Italia (5-6 novembre 1992)

Tomassini M.; Nanetti M.;
 Turrini M.
 Istituto per lo sviluppo della formazione
 professionale dei lavoratori (ISFOL)
 Milan, Angeli, 1993, 256 p.
 ISBN 88-204-8101-4
 IT

La notion d'innovation doit être prise ici au sens (que lui a donné la conférence qui s'est tenue à Rome en 1992) à la fois de réponse aux exigences de changement et, surtout, de production de nouveaux modèles d'apprentissage. Cet ouvrage se compose de deux parties: la première comprend les actes de la conférence; la seconde contient une série de fiches élaborées dans le cadre du suivi des projets de formation relevant, à l'époque, de la section italienne du réseau Eurotecnet.

Euroqualification info 1

Euroqualification
 Bruxelles, Euroqualification, 1993, 68 p.





DA,DE,EN,ES,FR,GR,IT,NL,PT

Disponible gratuitement à Euroqualification, rue Duquesnoy 38 -Boîte 13, B-1000 Bruxelles

Euroqualification constitue une initiative de treize organismes nationaux de formation et de qualification professionnelle dans les douze pays de la Communauté européenne, programme cofinancé pour une durée de trois ans, dont les objectifs sont de développer la formation à dimension européenne de 6000 stagiaires à travers 40 métiers dans 12 domaines professionnels, en s'appuyant sur un partenariat d'entreprises pour favoriser la mobilité des travailleurs. Ce document présente les domaines professionnels choisis et les organismes de formation partenaires.

Partenariats européens : les opérateurs français dans les programmes communautaires de formation professionnelle. Ouvrage collectif

Paris, Editions Racine, La Documentation française, 1993, 158 p.
ISBN 2-84108-000-5
FR

Les projets transnationaux sont un outil essentiel dans la construction de l'Europe de la formation. Cet ouvrage analyse les enjeux, le montage, le déroulement et les résultats de tels partenariats. Une seconde partie rassemble une vingtaine d'expériences présentées en suivant la grille d'analyse élaborée par Racine (Réseau d'Appui et de capitalisation des innovations européennes).

De invloed van het Europees Gemeenschapsrecht op het onderwijsrecht in de Vlaamse Gemeenschap, Eindrapport, Deel I: teksten, Deel II: documenten

Verbruggen M.
Katholieke Universiteit Leuven (KUL),
Faculteit Rechtsgeleerdheid
Louvain, 1992, 189 p. + annexe
NL
KUL - Faculteit Rechtsgeleerdheid, Tiensestraat 41, B-3000 Leuven

Ce rapport reprend de manière synthétique les résultats d'une étude approfondie sur la compétence de la Communauté européenne dans le domaine de l'enseignement. Sont ensuite analysées les mo-

difications introduites dans le traité de Maastricht qui attribuent explicitement à la Communauté des compétences en rapport avec l'enseignement. Enfin, sont abordés successivement: l'accès à l'éducation, le place des enseignants dans la politique éducative européenne. Des données sur les sources du droit européen ainsi que la législation importante en matière d'enseignement complètent ce rapport.

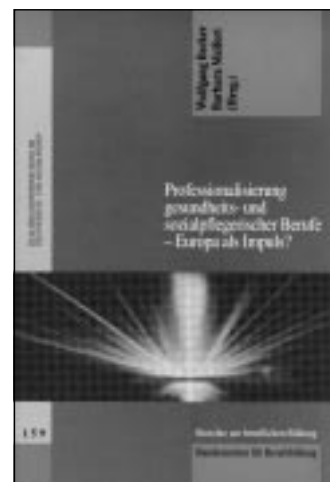
Professionalisierung gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe - Europa als Impulse? Zur Qualifikationsentwicklung in der Human-Dienstleistung. Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen

Becker W.; Meifort B.
Berlin, in: Berichte zur beruflichen Bildung (Band 159), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 1993, 199 p.
ISBN 3-38555-530-1
DE
BIBB, Fehrbelliner Platz 3,
D-10702 Berlin

La transformation des professions des secteurs de la santé et de l'assistance sociale est marquée surtout par deux situations: (1) l'évolution de la conception des soins et de la définition de critères scientifiques, et (2) la nécessité, du fait de l'euro-péanisation de la formation et des filières professionnelles qui s'accompagne de la liberté d'établissement dans d'autres pays, de prévoir une reconnaissance internationale des diplômes de qualification professionnelle. Cet ouvrage examine, en se plaçant dans la perspective du marché intérieur, une série de questions liées à ces deux situations, ainsi qu'à la formation initiale et continue, à sa qualité, à la formation des enseignants et aux exigences de qualification pour les professions des secteurs de la santé et de l'assistance sociale.

Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung

Bonn, in: Drucksache/Deutscher Bundestag (12/6437), Deutscher Bundestag, 1993, 21 p.
DE
Deutscher Bundestag, Bundeshaus -
Drucksache, D-53113 Bonn





Ce rapport présente les résultats des délibérations de la Commission de l'éducation et des sciences du Bundestag sur les lignes directrices de la Commission des CE relatives aux actions communautaires dans les domaines de l'enseignement général et de la formation professionnelle. La commission parlementaire se félicite de l'évolution globale de l'Europe et considère qu'il est indispensable d'évaluer de manière systématique les résultats positifs et négatifs des programmes d'action européens dans le domaine de l'éducation. Pour cette raison, le Bundestag demande que ces programmes soient prorogés jusqu'à fin 1995 dans un premier temps. Le document présente en annexe les lignes directrices relatives aux actions communautaires dans les domaines de l'enseignement général et de la formation professionnelle, un tableau d'ensemble des programmes d'action dans ces domaines, ainsi que le chapitre 3 du Traité sur l'Union européenne (Enseignement général, formation professionnelle et jeunesse).

Berufliche Weiterbildung in der EG - Impulse und Herausforderungen

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bielefeld, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Sonderdruck zu Heft 6), W. Bertelsmann Verlag, 1993, 24 p.

DE
Bertelsmannverlag,
Postfach 100633,
D-33506 Bielefeld

Ce tiré à part de la revue "Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" réunit quatre contributions sur des problèmes actuels que rencontre la formation professionnelle continue dans le contexte de l'évolution politique et économique de l'Europe. L'état de la réflexion actuelle sur la formation continue est décrit pour les Länder par Rosemarie Raab, Ministre du Land de Hambourg chargée de l'école et de la formation professionnelle, et pour le gouvernement fédéral par Fritz Schaumann, Secrétaire d'Etat au ministère de l'Education et des Sciences. Les articles de Hermann Schmidt, secrétaire général de l'Institut fédéral de la formation professionnelle et d'Uwe Grünwald/Edgar Sauter, collaborateurs de cet institut, examinent la dimension européenne de la formation continue en République fédérale d'Allemagne. Un désaccord profond persiste dans ce pays, alors que d'autres se sont déjà mis d'accord sur des solutions pour un certain nombre de problèmes. Les auteurs soulignent cependant aussi les difficultés inhérentes à une comparaison directe entre les systèmes de formation des pays de la Communauté.



Du côté des Etats membres: à retenir

F Moderniser sans exclure

Schwartz B.; Lambrichs L. (Coll.)
Paris, La Découverte, 1994, 245 p.
ISBN 2-7071-2301-3
FR

A partir de sa longue expérience, l'auteur entend montrer que des solutions existent pour faire face à l'exclusion et au chômage. Il analyse ensuite des actions de formation contre l'exclusion, menées en France, telles que celles de la mission "Nouvelles Qualifications", et s'interroge sur les pièges de la mécanisation.

emploi/métier. Clé d'entrée du ROME, l'index alphabétique des appellations recense 10 000 intitulés de métiers et d'emploi couramment utilisés. Enfin les aires de mobilité professionnelle offrent des pistes d'orientation et d'évolution.

L'Agence Nationale pour l'Emploi a consacré le numéro 6 de sa revue "Grand Angle" à la genèse, la conception et la fabrication de ce produit ainsi qu'aux questions de la compétence et de la gestion prévisionnelle des compétences. Diffusé par l'ANPE, 4, rue Galilée, F-93198 Noisy-le-Grand cédex.

La bataille de l'apprentissage, une réponse au chômage des jeunes

Cambon C.; Butor P.
Paris, Descartes, 1993, 194 p.
ISBN 2-910301-04-4
FR

Malgré les différentes mesures de relance, l'apprentissage reste mal connu. A travers les témoignages d'apprentis et de professionnels, les auteurs plaident pour une reconnaissance de l'apprentissage comme une véritable voie de formation. Ils préconisent un renforcement de la décentralisation du système de formation professionnelle en faveur des régions et une implication des entreprises locales.

Entreprises et métiers demain

Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)
Conseil national du patronat français (CNPF)
Paris, Les dossiers de l'ONISEP, 1993, 126 p.
FR
ONISEP, 50, rue Albert, F-75013 Paris

Ce document fait le point sur la situation et l'environnement économique des entreprises, les compétences recherchées par le monde du travail, la relation formation-emploi, les perspectives des besoins en emplois et en formations à l'aube du 21ème siècle. Vingt et un secteurs professionnels, représentés par leurs fédérations professionnelles, sont ensuite étudiés ainsi que l'évolution des métiers et les diplômes y préparant.

Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME)

Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE)
La Documentation française, 1993, 4 volumes, 280 p. + 264 p. + 280 p. + 495 p.
ISBN 2-11-002991-9
FR

La nouvelle nomenclature ROME redéfinit en espaces professionnels l'ensemble des métiers et des emplois. Elle se présente en quatre volumes. Le dictionnaire des emplois/métiers tertiaires et le dictionnaire des emplois/métiers techniques et industriels regroupent 466 fiches emplois/métiers détaillant les contenus d'activité, les compétences requises, les conditions d'exercice et les conditions d'accès à un



CEDEFOP



IRL Education and training policies for economic and social development

National Economic and Social Council, NESC

Dublin, 1993, NESC Report 95

ISBN 0-907116-79-5

EN

Ce rapport revêt une certaine importance pour les politiques d'éducation et de formation en Irlande. Il analyse le rôle actuel et potentiel de l'éducation et de la formation, et notamment de l'enseignement professionnel, les progrès réalisés au cours des dernières décennies pour l'accès des personnes défavorisées, ainsi que le rôle de l'enseignement supérieur. Il présente certaines conclusions sur l'importance de l'éducation et de la formation pour l'amélioration de la productivité et des performances économiques et une brève comparaison avec le Danemark et les Pays-Bas.

The chemical and allied products industry in Ireland, a sectoral study of employment and training needs to 1997

Dublin, the Training and Employment Authority (FAS), 1993, 156 p.

EN

FAS, 27-33,

Upper Baggot Street,
IRL-Dublin 4

Cet ouvrage fait partie d'une série d'études sectorielles réalisées par la FAS, l'Office de formation et d'emploi. Son objectif est de parvenir à une meilleure compréhension de la position stratégique et des perspectives futures de l'industrie irlandaise au cours des années 90, notamment dans l'optique du marché unique européen et de la transformation des structures et stratégies de l'industrie mondiale. L'analyse de l'état actuel de l'industrie chimique est suivie de celle des besoins futurs probables de main-d'œuvre et de formation, puis par des recommandations sur la mise en place ou la modification d'actions de formation par la FAS, les établissements d'enseignement supérieur et d'autres organismes reconnus.

Report on the National Education Convention

Coolahan J. (ed)

Dublin, National Education Convention Secretariat, 1994, 244 p.

EN

Government Publications, Sun Alliance House, Molesworth Street, IRL-Dublin 2

Cette convention, qui s'est tenue pendant neuf jours à Dublin en octobre 1993, représente l'avant-dernière étape d'un processus de consultation de toutes les parties intéressées, qui débouchera au cours de cette année (1994) sur la publication d'un Livre blanc sur l'éducation. Celui-ci orientera l'évolution de ce secteur en Irlande jusqu'au siècle prochain. Le secrétariat recommande notamment de fixer des objectifs précis en matière de réduction des inégalités, compte tenu de l'importance des coûts de l'échec scolaire en termes de bien-être social et de santé. Le système d'accréditation doit être rationalisé et prendre en compte les filières formelles et informelles d'éducation et de formation professionnelles et générales.

PT O sistema de aprendizagem em Portugal - Experiência de avaliação crítica

Neves A. et al.

Lisbonne, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), 1993, 297 p.

ISBN 972-732-071-6

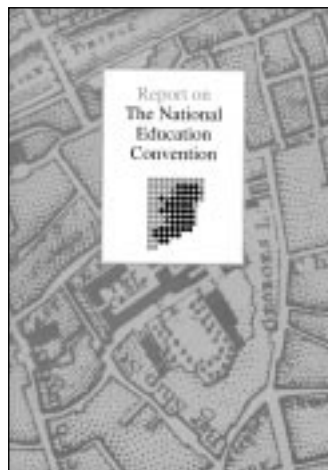
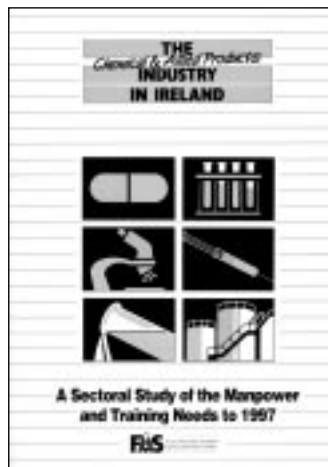
PT

Cet ouvrage sur le système d'apprentissage au Portugal présente entre autres le cadre socio-économique et institutionnel dans lequel il se situe, ainsi qu'une description détaillée du système, une évaluation quant au contraste entre ses résultats et ses objectifs, l'analyse des processus de participation des entreprises au programme, et enfin un ensemble de recommandations destinées à renforcer la formation en alternance.

UK Making labour markets work: Confederation of British Industry policy review of the role of Training and Enterprise Councils and Local Enterprise Companies

Confederation of British Industry

Londres, 1993





EN

Confederation of British Industry, Centre Point, 103 New Oxford Street, UK-London WC1A 1DU

Local empowerment and business services: Britain's experiment with Training and Enterprise Councils

Bennett R.; Wicks P.; McCoshan A.

Londres, University College, 1993, 352 p.

ISBN 1-85728-144-6

EN

Ces dernières années, la politique de formation de la Grande-Bretagne a été marquée par la décentralisation et la mise en place des TEC (Training and Enterprise Councils) en Angleterre et au Pays de Galles et des LEC (Local Enterprise Companies) en Ecosse. Beaucoup de choses ont été écrites sur ces deux développements, mais les deux publications mentionnées ici sont particulièrement intéressantes.

Le rapport de la CBI met l'accent sur les problèmes politiques dont l'examen semble indispensable aux auteurs pour permettre la réussite des TEC et LEC. Il s'agit notamment de mieux définir leur mission et leur rôle, d'assurer leur financement, de les rendre plus responsables face aux collectivités locales et moins bureaucratiques. Le rapport formule à cet effet une série de recommandations.

L'étude de l'UCL (University College de Londres) montre de manière convaincante pourquoi les problèmes de l'économie britannique rendent nécessaire une réforme institutionnelle des pouvoirs lo-

caux, et elle plaide en faveur d'un renforcement du rôle des instances de développement locales animées par les entreprises. Elle décrit de manière détaillée tous les domaines d'activité des TEC et LEC, ainsi que leur gestion, leur personnel, leur financement et leur coût. Cet ouvrage est basé sur des enquêtes menées sur une vaste échelle. Il considère les TEC et LEC comme une tentative de surmonter les carences de l'offre de formation et formule pour finir des idées sur les moyens de surmonter les lacunes de cette stratégie, sur les possibilités de développer les relations entre les entreprises grâce à la création de "guichets uniques" locaux, et sur ce qui devrait être entrepris par le gouvernement pour permettre aux entreprises de devenir de véritables agents du développement local.

The National Curriculum and its Assessment: Final Report

Dearing, R.

Londres, Department for Education, 1994

ISBN 1-85838-030-8

EN

Cet important rapport, commandité par le ministère de l'Éducation, examine les dix matières de l'enseignement secondaire qui font partie des programmes nationaux et critique nombre des réformes éducatives entreprises ces dernières années. Il propose un certain nombre de changements pour améliorer le système, et notamment allègement des programmes, simplification des procédures de contrôle des connaissances et amélioration de l'administration générale du système éducatif.



Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training.

Gilbert Jessup

Londres, Falmer, 1991

Selon le point de vue que l'on adopte, le Royaume-Uni est soit en marge de l'Europe, soit en train de lui montrer la voie vers l'avenir. La plupart des systèmes de formation des pays de l'UE mettent davantage l'accent sur la notion de "compétence", mais le Royaume-Uni se distingue par l'adoption enthousiaste de la démarche basée sur la compétence (à l'exception partielle de l'Ecosse, où la démarche est similaire mais moins extrême). Gilbert Jessup, maintenant Directeur adjoint du National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), est l'un des principaux artisans et philosophes de ce mouvement. Je recommande cet ouvrage aux autres Européens désireux de comprendre les réflexions qui sont à la base de la démarche britannique - et peut-être surtout à ceux qui se demandent si elle se base sur des réflexions.

Comme le suggère le titre de l'ouvrage, l'idée de base est qu'un système de formation peut être conçu, supervisé, réglementé et financé sur la base des résultats de l'apprentissage plutôt qu'à partir de ses éléments constitutifs comme l'institution, le programme, la durée et le mode d'apprentissage. A partir de ce principe, on peut élaborer un système flexible et cohérent associant différentes formes d'apprentissage et liant éducation et formation. Ce système offre un large accès à l'apprentissage, à la certification et à la progression. Il s'agit d'un système axé plutôt sur la demande que sur l'offre.

Voilà qui paraît magnifique. Mais est-ce que cela fonctionne? Dans son plaidoyer, Jessup formule un certain nombre de postulats.

En premier lieu, il postule que l'on peut spécifier de façon claire et très précise tous les résultats que requiert la compétence pour une activité (ou d'ailleurs, pour tout autre objectif éducatif). Dans la mesure où on ne le peut pas, il est peut-être raisonnable de se fier aux éléments constitutifs - par exemple des périodes minimum d'expérience du travail pour acquérir les aptitudes sociales et les connaissances moins concrètes requises à un emploi.

Il y a ensuite le postulat que tous les résultats peuvent être parfaitement évalués. Jessup a mené de longues discussions avec ses détracteurs britanniques sur la question de savoir si l'évaluation menée dans le système du NCVQ est plus précise que dans les systèmes traditionnels. Mais tout cela passe à côté de l'essentiel: tout système d'évaluation a ses faiblesses, mais les faiblesses sont bien plus graves dans un système de formation qui est basé sur la spécification et l'évaluation précises de ses résultats.

Et puis il y a des postulats sur la manière dont le système de formation fonctionne. Ainsi, par exemple, Jessup omet que la crédibilité et le statut d'un certificat peuvent être tout aussi importants que la validité de l'évaluation; il ne tient pas compte de la façon dont les certificats sont utilisés sur le marché du travail (souvent pour comparer et sélectionner des travailleurs plutôt que pour indiquer les compétences dans le détail); et il ignore le potentiel d'abus qu'offre un système basé sur les résultats (par exemple lorsque le financement basé sur les résultats récompense les évaluateurs pour des évaluations positives, ou lorsque les financeurs de la formation arguent de la démarche basée sur les résultats pour financer insuffisamment les nécessaires éléments constitutifs de la formation).

D'autres critiques portent sur la manière dont le système du NCVQ est mis en oeuvre plutôt que sur celle dont il est présenté dans ce résumé. Il n'empêche que cette formule a des points forts; une démarche moins extrême reconnaissant l'importance des éléments constitutifs pourrait-elle parvenir aux avantages de la démarche basée sur les objectifs sans en avoir les inconvénients? Jessup formule avec autant de clarté que d'enthousiasme. Son ouvrage constitue un exposé bien plus complet et plus explicite que ceux qui présentent d'ordinaire une politique et la réflexion qui la sous-tend; si nous trouvons que la formule est imparfaite, tout au moins devrions-nous remercier Jessup de l'exposer avec tant de clarté.

David Raffé

*Centre for Educational Sociology,
University of Edinburgh*



❑ **Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg**

Werner G. Faix; Angelika Laier
Wiesbaden, 1991.

Pour les auteurs, les entreprises opèrent aujourd'hui dans un contexte économique qui a beaucoup changé. Le succès de l'entreprise n'est plus garanti uniquement par le recours aux techniques les plus modernes: il est de plus en plus important de disposer de personnels qualifiés. Dans l'optique de cette évolution du contexte économique, les auteurs s'efforcent de mettre en lumière la notion de compétence sociale et de dégager les corrélations entre l'individu, le travail et l'environnement. A partir de la thèse que les qualifications sociales sont indissociables de la maîtrise de l'avenir, ils recommandent de mieux tenir compte désormais des qualifications sociales dans tous les domaines de la vie et de les promouvoir dans le vécu scolaire et professionnel quotidien.

❑ **Zur Vermittlung von Fachkompetenz in der beruflichen Bildung.**

Günter Pätzold
In: Rolf Arnold; Antonius Lipsmeier (éd.):
Berufliche Bildung
Opladen, 1994 (en préparation)

❑ **Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall).**

Günter Wiemann et al.:
2ème édition, Berlin, 1976.

Cette étude avait développé un ensemble d'instruments de la compétence professionnelle opérationnelle. Depuis, la trilogie des compétences (compétence technique, compétence sociale et compétence prévisionnelle) a été souvent reprise dans la littérature spécialisée. C'est aussi cette étude qui avait formulé les bases théoriques de l'apprentissage auto-dirigé et de l'apprentissage dirigé par le groupe.

Reinhard Zedler

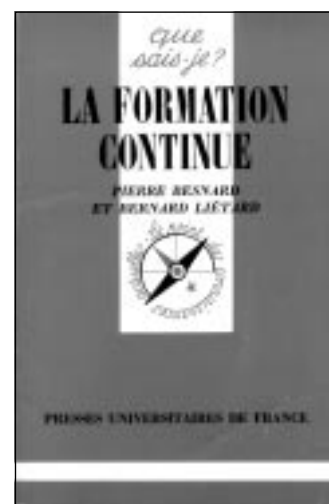
La formation continue

Besnard P.; Liétard B.
Paris, PUF (collection Que sais-je?), 1993
- 4th edition - 127 blz.
ISBN 2-13-046015-1
FR

L'alternance école-production.

Companies and the training of young people since 1959
Monaco A.
Paris, PUF (collection L'éducateur), 1993
227 blz.
ISBN 2-13-045737-1
FR

Reçu à la rédaction





Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

M. Jean-Pierre Grandjean

M. Frédéric Geers

Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles

Tel. 322+5025141

322+5102244

Fax 322+5025474

F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Mme Christine Merllie

Tour Europe Cedex 07
F-92049 Paris la Défense

tél. 331+41252222

fax 331+47737420

L

Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale

M. Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)

L-1016 Luxembourg

tél. 352+4267671

fax 352+426787

D



BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4

Herr Bernd Christopher

Herr Manfred Bergmann

Herr Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin

Tel. 4930+86432230 (B. Christopher)

4930+86432438 (M. Bergmann)

4930+86432445 (K.-D. Breuer)

Fax 4930+86432607

GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Ms. Catherine Georgopoulou

Ms. Evdokia Vardaka-Biniari

1, Ilioupoleos Street

17236 Ymittos

GR-Athens

Tel. 301+9733828

Fax 301+9250136

NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-
onderwijs Bedrijfsleven)

Mw Gerry Spronk

Postbus 1585

NL-5200 BP 's-Hertogenbosch

Tel. 3173+124011

Fax 3173+123425

DK



SEL (Statens Erhvervspædagogiske
Lærerruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13, DK-1316 København K

Tfl. 4533+144114 ext. 317/301

Fax 4533+144214

I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori)

Sig. Alfredo Tamborlini

Sig. Colombo Conti

Via Morgagni 33, I-00161 Roma

Tel. 396+445901

Fax 396+8845883

PT



SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)

Ms Odete Lopes dos Santos, Director

Ms Fatima Hora, documentation Department

Praça de Londres, 2-1° Andar

P-1091 Lisboa Codex

tel. 3511+8496628, fax 3511+806171

E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Sra. Carmen Roman Riechmann

Sra. Maria Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9; E-28027 Madrid

tel. 341+5859582, 341+5859580

fax 341+3775881, 341+3775887

IRL



FAS - The Training and Employment
Authority

Mr Roger Fox; Ms Margaret Carey

P.O. Box 456

27-33, Upper Baggot Street

IRL-Dublin 4

Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

UK



IPD (Institute of Personnel and Develop-
ment)

Camp Road

UK-London SW19 4UX

Tel. 4481+946 91 00

Fax 4481+947 25 70