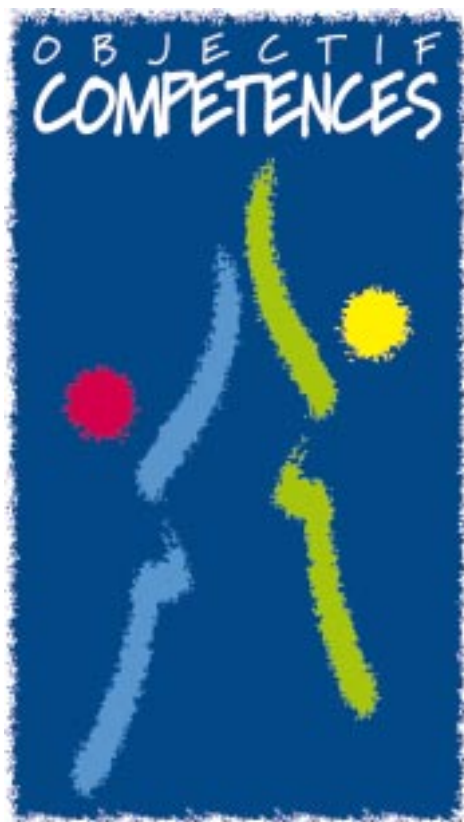


1 9 9 8



TOME 2

Les pratiques internationales en matière de compétences

CNPF



AVEC LE CONCOURS DU
FONDS SOCIAL EUROPÉEN

CNPF

31, avenue Pierre 1^{er} de Serbie - 75784 Paris Cedex 16

TOME 2

Les pratiques internationales en matière de compétences

Expert rédacteur : François AVENTUR - CEREQ

Ont participé à la préparation de ce cahier dans le cadre de groupes de travail :

Président : Jean-Claude GEORGES-FRANCOIS - USINOR

Rapporteurs : Jean-Patrick FARRUGIA - CNPF

François BOUSSION - UNION DES INDUSTRIES CHIMIQUES

CABIROL Robert

CHAILLIE Henry

COURBEBASSE Pierre

CROQUETTE Daniel

DAMON Anne

FRIES GUGGENHEIM Eric

GARZON Philippe

GEFFROY François

GENESTE Catherine

GIRARD Elisabeth

GUIRE Gérard

GUYOT Michel

JOUDIQU Catherine

LAURIOT-PREVOST Anne

LE MAY Monique

LE PAGE Jean-François

LEHMANN Géraud

PERCHET Michel

PINEAU Thierry

REPELLIN Odette

CNPF

RENAULT

AFEC

CESI

ESC St ETIENNE

BETA - CRA - CEREQ

UNION DES INDUSTRIES METALLURGIQUES ET MINIERES

GARF

CNPF

ADECCO

ELF-ATOCEM

CNPF

FEDERATION NATIONALE DE L'AVIATION MARCHANDE

FEDERATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

CESI

SYNTHELABO

CHAMBRE SYNDICALE DES INDUSTRIES CHIMIQUES D'ILE DE FRANCE

DISNEYLAND PARIS

CHAMBRE SYNDICALE DES BANQUES POPULAIRES

FEDERATION FRANCAISE DU BATIMENT

Introduction :

LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ; ENJEUX FRANÇAIS ET PRATIQUES EUROPÉENNES	4
---	---

I. LA DEMANDE DE COMPÉTENCES EN ENTREPRISE : LES TRAITES ESSENTIELS	9
1. Contexte et objectifs de la gestion des compétences	9
2. La mise en œuvre de la gestion des compétences	10
3. Des questions aux réponses variées ou encore incertaines	13
II. SYSTEMES NATIONAUX ET PRATIQUES D'ENTREPRISES	17
1. Le Royaume-Uni	17
2. L'Italie	27
3. Le Danemark	35
4. L'Espagne	44
5. La Suède	51
III. PRINCIPES D'ACTION POUR LES ENTREPRISES FRANÇAISES ET PRATIQUES EUROPÉENNES	58
IV. VERS UNE POURSUITE DES ÉCHANGES EUROPÉENS	71
V. BIBLIOGRAPHIE	75

**LA COMPÉTENCE
PROFESSIONNELLE;
ENJEUX FRANÇAIS
ET PRATIQUES
EUROPÉENNES**

Depuis la fin des années 80, de nombreuses entreprises françaises se sont engagées dans une recherche nouvelle de compétitivité, dont les sources proviennent de la mise en place d'organisations du travail souples et réactives appuyées sur une adaptation permanente des compétences professionnelles des salariés.

La révision de la loi de 1971 est à nouveau à l'ordre du jour. Formation tout au long de la vie et validation des compétences acquises au travers des parcours professionnels semblent être les maîtres-mots des débats actuels.

Dans ce contexte, le CNPF prend l'initiative pour répondre aux attentes des entreprises et fédérer des pratiques encore dispersées. Les travaux engagés, auxquels participent les journées internationales de Deauville, se concentrent sur la gestion des compétences, ses objectifs et ses modalités. Ils visent à replacer les politiques de formation professionnelle et de formation tout au long de la vie au regard des besoins en compétences des entreprises et des salariés.

Cependant, les enjeux en matière d'évolution du système français ne sont pas indépendants des pratiques développées dans l'espace européen. Celui-ci est aujourd'hui structuré par des échanges économiques intenses, une ouverture croissante des marchés du travail nationaux et une recherche de pratiques communes de gestion des ressources humaines dans les entreprises les plus ouvertes sur l'extérieur. Il est aussi marqué par les initiatives de la Commission européenne en matière de formation tout au long de la vie, de développement et de validation des compétences.

La construction d'une politique de développement et de gestion des compétences pour les entreprises françaises doit donc s'inscrire d'emblée dans la recherche de convergences entre les pratiques et les règles des pays de l'Union. C'est cette préoccupation qui est au cœur des réflexions exposées dans ce cahier.

Introduction

La compétence professionnelle, enjeu stratégique pour la France

Pour les entreprises

Les entreprises de demain seront avant tout caractérisées par la capacité à créer de la valeur, ce qui nécessite réactivité, souplesse, capacité à faire face à un univers économique dans lequel la «prévisibilité» est de plus en plus faible. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication accélèrent ces évolutions en favorisant les modes de fonctionnement en réseau et la mise en place de nouveaux outils de gestion.

Le premier capital de l'entreprise sera de moins en moins ses machines ou ses procédures, mais ses hommes et leurs capacités, individuelles et collectives, à mieux satisfaire les clients et à faire progresser l'organisation.

La gestion des compétences est au fondement de ces nouvelles conditions de la productivité. Dans des organisations en évolution permanente, la définition des emplois comme une somme de tâches prescrites entrave l'amélioration des performances économiques et le développement du professionnalisme des salariés. Il faut inventer de nouveaux modes de gestion fondés sur la mobilisation et le développement des compétences.

Le passage à une démarche compétence suppose d'introduire au coeur des préoccupations des directions générales la recherche d'une amélioration permanente du potentiel de compétences de ses salariés et d'une plus grande adéquation entre l'évolution de ces compétences et le projet stratégique de l'entreprise.

Pour les salariés

La logique des compétences ouvre la perspective d'une convergence entre les besoins des entreprises et l'aspiration des salariés à une meilleure prise en compte des compétences qu'ils exercent ou qu'ils sont susceptibles d'acquérir. L'appel à la motivation et à la responsabilisation des salariés ne prend sens que s'il s'accompagne d'une reconnaissance des savoir-faire mobilisés.

Pour les salariés et leurs représentants, cela implique l'acceptation d'une gestion des carrières qui ne soit plus basée sur des critères catégoriels, d'une adaptation permanente des compétences et d'une mobilité accrue en cours de vie active : les individus les plus valorisés sur le marché du travail de demain ne seront pas seulement ceux qui disposeront des savoirs les plus poussés ou les plus pointus, mais aussi ceux qui seront parvenus à combiner une large gamme de compétences au travers de la diversification de leurs expériences professionnelles.

Pour un renouveau du dialogue social

La gestion des compétences n'est pas seulement une opération de nature technique. Elle est le fruit d'un débat, au sein du dialogue social, qui permet d'établir ce qui est valorisé dans le travail, ainsi que les modalités de validation et de reconnaissance des savoir-faire mis en oeuvre.

L'engagement réciproque des entreprises et des individus ne peut s'effectuer en l'absence de règles issues du dialogue social. Pour les uns comme pour les autres, le développement des compétences constitue un investissement. La convergence des attentes est subordonnée au fait que l'investissement consenti par chacune des parties soit équilibré par ce qu'elle en retire : pour l'employeur, une plus grande responsabilisation et une meilleure performance des salariés; pour le salarié, une consolidation de son professionnalisme et une valorisation renforcée de ses compétences dans le cadre d'une carrière diversifiée et intégrant une nécessaire mobilité.

Pour la société française

Une caractéristique du système de formation initiale français est la « course » aux diplômes, accompagnée d'un taux d'échec relativement élevé. Tout se passe comme si le diplôme était la seule clé de la réussite sociale et professionnelle. Cela a des conséquences extrêmement fortes, en particulier en termes de raccourcissement de la durée de travail et d'alourdissement des charges pesant sur le budget de l'Etat.

Il est essentiel que l'entreprise montre qu'une alternative existe,

Introduction

et que des parcours d'évolution et de promotion professionnelles sont possibles et efficaces. Cela implique notamment un système assuré par l'entreprise et reconnu par la collectivité, de validation des compétences acquises par le salarié au cours de sa vie professionnelle.

Les entreprises ont sans doute trop attendu du système éducatif qu'il fournisse « clés en mains » des jeunes parfaitement adaptés aux emplois disponibles. Il faut aujourd'hui réaffirmer le rôle de l'école dans la transmission de toutes les bases théoriques et techniques dont auront besoin les salariés tout au long de leur vie. Il faut également responsabiliser les entreprises dans la construction et la validation de compétences professionnelles conduisant à la maîtrise d'un métier et à l'autonomie professionnelle.

La compétence professionnelle, enjeux européens et internationaux

Si la référence aux compétences semble se développer en Europe et sur le continent américain, c'est d'abord pour désigner une évolution significative des besoins en main d'oeuvre des entreprises et de leurs pratiques de gestion des ressources humaines. Ce que beaucoup appellent le « modèle de la flexibilité productive » est à l'origine d'un déplacement des préoccupations de l'employeur dans une double direction : la recherche d'organisations du travail réactives, orientées vers la satisfaction du client, et la responsabilisation accrue de l'individu au regard des activités qui lui sont confiées. Pour y parvenir, l'accent est mis sur les capacités des salariés à maîtriser des situations professionnelles plus complexes et évolutives en mobilisant des savoirs issus de la formation et de l'expérience. Ces capacités sont généralement désignées par le vocable de « compétences ».

D'autres facteurs, assez largement partagés en Europe, expliquent aussi l'émergence de ces nouvelles pratiques d'entreprises faisant place aux compétences.

Il en est ainsi de la forte croissance de la scolarisation observée dans la plupart des pays. Celle-ci a conduit à un grossissement important des flux de jeunes entrant sur le marché du travail et disposant d'un niveau de formation initiale bien supérieur à celui

de leurs aînés. La détention d'un diplôme étant devenue plus fréquente et par conséquent moins discriminante pour opérer une sélection à l'embauche, les entreprises ont été conduites à développer de nouveaux critères de choix. Ces critères se sont logiquement déplacés des savoirs généraux et technologiques (apportés par les diplômés) vers des repères plus spécifiques à l'entreprise ou vers des qualités considérées comme ne pouvant être directement produites par le système éducatif : capacités d'adaptation aux situations de travail de l'entreprise, capacités de communication, de créativité, etc.

Un autre facteur de développement de l'usage des compétences est lié au vieillissement démographique en Europe. Déjà sensible dans beaucoup d'entreprises, cet allongement de la pyramide des âges conduit à adapter aux évolutions techniques et organisationnelles une population de travailleurs dotés d'une longue expérience professionnelle et très éloignés des situations d'apprentissage formel mises en oeuvre dans le système éducatif. Pour évaluer comme pour développer leurs capacités d'adaptation, la référence à des savoirs « normés » est inadéquate et doit faire place aux savoirs « en situation » que sont les compétences.

Par ailleurs, l'extension du chômage des jeunes et des adultes au cours des années 80 a mis en évidence la nécessité de doter les personnes à la recherche d'un emploi de compétences le plus rapidement possible mobilisables par les employeurs pour éviter le risque du chômage de longue durée. Compétences permettant aux individus de se distinguer positivement sur le marché du travail par leur capacité à s'adapter efficacement au contexte particulier d'une entreprise. La production de ces compétences invite le monde de la formation à se tourner davantage vers les lieux de travail et à imaginer des articulations nouvelles entre formation formelle et activité professionnelle. D'où en particulier le développement de formes diverses de formations en alternance.

Au travers de ces différents constats est donc mise en lumière l'existence de plusieurs facteurs concourant à transformer la relation entre formation et emploi bâtie au cours de l'après-guerre dans chaque pays européen. Sont introduits de nouveaux repères exprimés en termes de compétences, valorisant des qualités professionnelles largement produites, mises

en oeuvre et évaluées en situation de travail.

A ce stade, il nous semble possible d'admettre que la logique des compétences constitue une forme de convergence dans l'expression des besoins et dans les pratiques des entreprises en Europe.

C'est la raison pour laquelle nous procédons dans un premier temps à un examen général des objectifs et des modalités de gestion des compétences en entreprise, de façon à dégager un ensemble de traits essentiels susceptibles d'être largement partagés en Europe.

Dans un deuxième temps, nous tentons de rendre compte de pratiques nationales de gestion des compétences en relation avec les spécificités des contextes dans lesquels elles s'inscrivent. Pour apprécier correctement la portée des expériences d'entreprises dont nous pouvons avoir connaissance, il faut en effet tenir compte des formes singulières que prend la relation formation-emploi dans chaque pays, et en particulier identifier les principales caractéristiques du système éducatif et du marché du travail. Cet exercice est mené sur un ensemble de cinq pays relativement contrastés au plan de leurs pratiques de formation et d'emploi : Royaume-Uni, Italie, Espagne, Danemark et Suède.

Dans un troisième temps, nous essayons de dégager des éléments de convergence susceptibles d'inspirer les pratiques françaises et de fédérer des initiatives européennes. Nous sommes ainsi amenés à confronter les pratiques observées dans ces 5 pays aux propositions actuelles du CNPF sur la gestion des compétences.

Enfin, plutôt que de conclure, nous ouvrons quelques perspectives de poursuite des réflexions et échanges qu'il convient d'approfondir dans un cadre européen et international.

La demande de compétences en entreprise : les traits essentiels

Les développements qui suivent n'ont pas l'ambition de tracer les contours d'un modèle européen de gestion des compétences. Ils visent plutôt à dégager les traits essentiels des pratiques françaises dont certains, nous le constaterons plus loin, recourent des situations observables dans les autres pays étudiés. Cette étape est donc nécessaire pour identifier des éléments de convergence dans les expériences nationales.

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA GESTION DES COMPÉTENCES

A l'heure actuelle, plusieurs changements dans les conditions de l'efficacité et de la compétitivité des entreprises touchent à la fois à leur activité, à leur organisation, à l'exercice du travail et aux conditions de la mobilité interne :

ACTIVITE ⇒ La tendance est à une attention accrue vis à vis du client et une capacité à répondre rapidement à une demande changeante. Dans un contexte marqué par une intensification de la concurrence, il faut des produits ou des services d'une plus grande variété et satisfaisant à des exigences croissantes de proximité aux besoins du client, de qualité, de délai, de sécurité ou de respect de l'environnement.

ORGANISATION ⇒ Pour être en mesure de satisfaire cette « économie de variété », il faut une flexibilité importante de l'organisation. Les formes les plus tayloriennes fondées sur le respect strict de tâches prescrites sont mises en cause. Se mettent en place des équipes (et des individus) plus autonomes (ou responsables), prenant en charge des situations de travail élargies et non stabilisées répondant aux impératifs de qualité de service, de production et de délai.

*La demande
de compétences
en entreprise :
les traits essentiels*

TRAVAIL ⇒ Pour faire fonctionner efficacement une organisation flexible, il faut que les salariés soient investis d'une responsabilité accrue dans leur travail. Libérés d'une organisation rigide du travail, ils sont amenés à « faire leur emploi ». A cette fin, ils doivent détenir ou acquérir des compétences leur permettant d'être plus polyvalents et d'évoluer dans un collectif de travail plus complexe. Ces compétences portent notamment sur la maîtrise d'un ensemble élargi de tâches ou de fonctions, sur des capacités de résolution de problèmes en situation de travail, de communication et d'animation.

MOBILITE INTERNE ⇒ Deux tendances opposées se font jour : d'un côté, la polyvalence, voire la polyfonctionnalité (lorsque les compétences s'étendent à des fonctions auparavant exercées dans des services ou unités différents), sont des éléments facilitateurs des mobilités professionnelles horizontales ou ascendantes.

De l'autre, certains considèrent que la polyvalence est un substitut à la mobilité interne car elle tend à fixer les salariés dans des situations de travail élargies. De même, la diffusion plus large des responsabilités (que dans l'organisation taylorienne) conduit à une réduction des lignes hiérarchiques et des opportunités de promotion interne.

2. LA MISE EN OEUVRE DE LA GESTION DES COMPÉTENCES

Des objectifs et du contexte précédents caractéristiques de la situation française, semble se dégager un nouveau mode de gestion des ressources humaines, prenant ses distances vis à vis d'une approche en termes de « qualification » et s'orientant vers la notion de « compétence ».

Pour préciser notre propos, nous désignons par « qualification » un ensemble de pratiques françaises de gestion de l'emploi qui combinent les règles suivantes :

- une identification de « postes de travail » détachée des caractéristiques des personnes susceptibles de les occuper et s'inscrivant dans une organisation taylorienne;
- un classement des postes de travail en « catégories » issues

généralement de la négociation collective (ouvriers qualifiés, maîtrise, cadres par exemple);

- une appréciation et une valorisation du travail fondées principalement sur celles des postes et des catégories, et secondairement sur celle du travail concret effectué;
- un accès aux catégories fortement déterminé par le niveau de formation scolaire et le diplôme;
- une évolution salariale reposant sur l'ancienneté dans le poste.

La « compétence » ne semble pas viser un ensemble de pratiques et de règles de gestion homogènes et stabilisées. Cependant, plusieurs caractéristiques les distinguent de celles que nous avons rattachées au vocable de « qualification ».

Ceci peut être résumé par la définition que le CNPF donne aujourd'hui de la compétence professionnelle : « elle désigne une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en oeuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer ».

Les points essentiels sont les suivants :

⇒ **L'organisation du travail s'assouplit**

L'organisation en postes de travail définis de manière étroite s'estompe au profit d'une identification d'emplois plus étendus et variables. D'où l'utilisation de termes tels que « fonctions », « missions » ou « métiers ». D'où également l'apparition de concepts et d'outils nouveaux :

- identification des compétences sur lesquelles l'entreprise fait reposer son développement et à partir desquelles s'énoncent les priorités de la gestion des ressources humaines;
- construction de référentiels d'emplois et de compétences requis par la stratégie de l'entreprise et couvrant l'ensemble des activités.

⇒ **L'appréciation du travail s'effectue en acte.**

Le souci de l'efficacité conduit à l'évaluation du travail dans sa

*La demande
de compétences
en entreprise :
les traits essentiels*

mise en œuvre, lorsque l'individu est en situation d'activité. On s'éloigne ainsi d'une évaluation « a priori » reposant principalement sur les caractéristiques du poste de travail. La compétence s'évalue « ex-post » en fonction des capacités observées de l'individu à gérer sa situation de travail et les objectifs qui lui sont assignés. De la sorte, ce ne sont pas non plus les savoirs ou les savoir-faire qui sont appréciés mais la manière dont ils sont mobilisés dans un contexte professionnel précis.

⇒ **La valorisation du travail et la gestion des carrières s'individualisent**

Aux côtés ou à la place de l'appartenance aux catégories professionnelles présentes dans les conventions collectives construites il y a dix ou vingt ans, d'autres repères et outils de positionnement se font jour visant à évaluer les capacités des individus à assumer les situations de travail qui leur sont confiées.

Des procédures nouvelles s'instaurent ou se généralisent permettant de mieux saisir les qualités individuelles :

- importance accrue du « CV » au détriment du diplôme lors des recrutements, afin d'apprécier les expériences acquises par la personne;
- constitution de « portefeuilles de compétences » visant à attester des acquis de l'individu au travers de son parcours professionnel;
- entretiens individuels (de positionnement, de carrière, ...) pour faire le point sur les qualités dans le travail, les performances accomplies et les perspectives à venir (en termes de mobilité et de rémunération).

Cette individualisation s'opère selon deux axes.

En premier lieu, la rémunération est déterminée en totalité ou en partie par l'évaluation des compétences dont la personne fait preuve. La règle de l'évolution à l'ancienneté est écartée ou n'est plus seule à prévaloir.

En second lieu, la mobilité interne, horizontale ou ascendante, s'affranchit au moins pour une part des repères catégoriels classiques et se fonde sur l'évolution des compétences individuelles.

3. DES QUESTIONS AUX REponses VARIEES OU ENCORE INCERTAINES

La gestion des compétences correspond à un ensemble de pratiques d'entreprises qui, au moins dans le cas français, se distinguent souvent selon les réponses apportées à plusieurs problèmes délicats.

⇒ Comment identifier les compétences ?

La compétence définie comme une combinaison de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et de comportements s'exerçant dans un contexte précis et constatée lors de sa mise en oeuvre, renvoie d'un côté à la désignation des compétences dont l'individu a fait preuve lors de ses activités antérieures et qui permettent de présumer de ses capacités à assumer des situations professionnelles futures. Elle renvoie d'un autre côté à la capacité de l'entreprise de définir les compétences qui sont à la base de son développement. Il paraît clair que, selon ces deux axes, l'identification est subordonnée au contexte particulier de l'entreprise et conduit à une grille de compétences spécifiques. Pourtant, est souvent reconnue l'existence d'un certain degré de « généralité » dans les compétences, au sens où elles sont susceptibles d'être utilement mobilisées dans plusieurs situations de travail au sein d'une ou de plusieurs entreprises. On peut également entendre par compétence générale une compétence susceptible d'être utile ou pertinente à long terme et pas seulement à brève échéance.

Comment alors se construit l'équilibre entre spécificité et généralité des compétences ? Jusqu'à quel point les compétences sont inséparables du contexte particulier de l'entreprise et de l'emploi occupé par la personne ? Comment identifier des compétences assurées d'une validité satisfaisante sur longue période ?

Que recouvrent les « compétences-clés » ou « compétences transversales » dont on peut penser qu'elles débordent largement des frontières d'une entreprise particulière ?

Est-on en mesure d'objectiver des compétences de créativité, d'adaptabilité ou de sociabilité ? En particulier, pourquoi et comment introduire la dimension comportementale ?

*La demande
de compétences
en entreprise :
les traits essentiels*

⇒ **Comment produire les compétences ?**

Deux formes complémentaires de production des compétences sont possibles : le travail et la formation.

Si l'expérience professionnelle est productrice de compétences, de quelle façon et dans quelles conditions ? Les notions « d'organisation qualifiante » ou « d'entreprise apprenante » sont directement liées à la logique de construction des compétences. Mais l'étendue des pratiques d'entreprises est vaste et leurs effets sur les compétences semblent controversés.

Si la compétence s'apprécie avant tout en situation de travail, quelle place et quelle forme faut-il donner à la formation ? Les apprentissages scolaires ou formels même à visée professionnelle sont-ils disqualifiés au profit des formations les plus étroitement articulées à la situation de travail ?

Comment bâtir un dispositif de formation tout au long de la vie qui assure de manière efficace la complémentarité des acquisitions de l'expérience et de la formation formelle ?

C'est toute la question de la liaison entreprise-système éducatif comme celle des pratiques de formation continue qui se trouvent posées.

⇒ **Comment évaluer et valoriser les compétences ?**

Si la logique compétence met l'accent sur les résultats obtenus par la personne en situation de travail comme méthode d'évaluation des compétences, le risque est de faire porter sur l'individu la responsabilité complète de la performance. Bien que cette dernière dépende des compétences de la personne, elle est aussi déterminée par les moyens qui lui sont alloués (organisation, collectif de travail...) et les objectifs assignés par l'entreprise. Il n'existe pas de relation directe et univoque entre performance et compétences. Comment dans ces conditions mettre en place une procédure d'évaluation des compétences qui évite de se centrer exclusivement sur la question de la performance ?

Plusieurs voies sont possibles pour valoriser les compétences des salariés.

Si leur développement s'inscrit dans une organisation du travail flexible, il peut aller de pair avec un enrichissement des tâches et des responsabilités. Cela est-il vérifié et reconnu par les salariés ?

Les compétences détenues sont également un repère possible afin de gérer les parcours professionnels et construire les carrières au sein de l'entreprise. Comment ce critère complète ou remplace d'autres règles de gestion des mobilités ?

Enfin, la compétence étant attachée à l'individu et aux performances auxquelles il participe, il peut être procédé à une individualisation de la rémunération du salarié (individualisation du salaire...). Mais la performance, nous l'avons précisé précédemment, n'est pas réductible à la contribution d'un individu isolément des moyens dont il dispose, des choix d'organisation de la direction, de la coopération des autres salariés avec lesquels il travaille.

En outre, individualiser la rémunération peut affaiblir les incitations à la coopération entre les salariés et remettre ainsi en cause l'objectif d'efficacité fixé au départ.

Dans ces conditions, quelles limites à la valorisation des compétences individuelles par la rémunération sont à fixer ?

⇒ **Comment valider et certifier les compétences ?**

Si la gestion des compétences devient une voie privilégiée de construction de « l'employabilité » des salariés, la question se pose de savoir comment permettre aux individus de disposer d'un « passeport » efficace pour gérer leur mobilité sur le marché du travail. Des compétences purement spécifiques à l'entreprise ne sont guère valorisables dans cette perspective. En revanche, des compétences « exportables » dans plusieurs entreprises, à l'échelle d'un territoire, d'une branche ou au-delà, et faisant l'objet d'une certification admise par tous représentent un instrument potentiellement efficace d'aide à la mobilité inter-entreprises. Comment construire de telles certifications et quelles en sont les relations avec les diplômes délivrés par le système éducatif ?

⇒ **Quelles sont les responsabilités des salariés et des employeurs et où se situe la négociation collective sur les compétences ?**

La gestion des compétences participe de la définition d'une responsabilité partagée entre l'employeur et le salarié : initiative renforcée de la personne pour adapter et développer ses compétences d'un côté, nécessité pour l'employeur de fournir les moyens essentiels pour que l'efficacité de l'entreprise

*La demande
de compétences
en entreprise :
les traits essentiels*

comme l'employabilité du salarié soient assurées.

Les acteurs essentiels de ce processus se situent clairement au niveau de l'entreprise. En témoigne le fait qu'en France, des entreprises se sont engagées dans la construction d'un accord fixant les règles nouvelles à appliquer dans la gestion des ressources humaines. Mais ces pratiques négociées ne sont pas généralisées.

Par ailleurs, la négociation intervient parfois en aval de la production de nouvelles règles énoncées par l'employeur, afin d'aboutir en particulier à un positionnement des personnes sur les nouvelles grilles de compétences qui soit considéré comme équitable.

En tout état de cause, la légitimité des critères de gestion des compétences comme l'efficacité d'une démarche de responsabilisation des individus supposent que la confiance soit instaurée entre les acteurs de l'entreprise. Cette confiance repose sur un débat et sur la construction d'un accord équilibré et durable au sein de l'entreprise.

Quelles sont les formes les plus significatives et les mieux adaptées de construction de cet accord ? Quel degré de formalisation est souhaitable ?

Quelles sont les articulations à établir entre cet accord et la négociation collective au niveau de la branche ou au niveau interprofessionnel ? A cet égard, quels rapports sont à fixer entre les classifications de la branche et les grilles de compétences définies par l'entreprise ?

Systèmes nationaux et pratiques d'entreprises

Les situations nationales doivent être examinées à la lumière des pratiques des entreprises, des évolutions du système éducatif et de celles du marché du travail.

Au-delà d'une diffusion dans l'ensemble des pays européens du modèle de la « flexibilité productive » et des conséquences que nous avons identifiées sur la gestion des compétences, les conditions de sa mise en oeuvre ne sont pas partout les mêmes. Plusieurs facteurs liés les uns aux autres peuvent les distinguer :

- les caractéristiques du système éducatif national au regard de la formation professionnelle, de sa place et de son organisation;
- la situation du marché du travail, dont les tensions se répercutent sur l'offre et la demande de travail aux plans quantitatif comme qualitatif;
- la nature des relations entre la formation et les diplômés d'un côté, la gestion des emplois et de la main d'oeuvre de l'autre.

1. Le Royaume-Uni¹

Dépassant les alternances politiques, la réforme des « qualifications nationales » (NVQ) entreprise en 1986 marque fortement de son empreinte les politiques publiques de formation professionnelle. Elle témoigne d'une volonté de promouvoir des critères de compétences et d'efficacité au travail qui place le Royaume-Uni dans une position sans équivalent en Europe. Néanmoins, l'impact de cette réforme semble à ce jour limité dans les entreprises britanniques qui s'affranchissent assez largement des NVQ dans l'élaboration de leurs politiques de gestion des ressources humaines, souvent au profit de grilles de compétences spécifiques à usage et valeur internes.

¹⁾ Le texte qui suit s'appuie largement sur l'analyse d'A. Boudier parue dans l'étude du Céreq : *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Magnard-Vuibert. 1998

1.1. FORMATION PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

⇒ **Jusqu'à la fin des années 80, l'enseignement à temps plein n'intéresse qu'une minorité de jeunes britanniques au sortir de la scolarité obligatoire (16 ans).**

La plupart d'entre eux s'oriente directement vers le marché du travail (50% des jeunes de 16 ans en 1987) ou vers des formations à temps partiel.

La formation professionnelle initiale est une dimension relativement éclatée et peu présente dans les études à temps plein comme dans les cursus à temps partiel.

⇒ **La forme traditionnelle de formation professionnelle initiale est l'apprentissage.**

Cet apprentissage (souvent appelé *mating*) touche encore de nombreux métiers d'ouvriers qualifiés de l'industrie et du BTP (peu de métiers tertiaires). Il est fondé sur trois principes :

- une formation réalisée essentiellement sur la base de l'expérience de travail en entreprise. Les formations délivrées à l'extérieur de l'entreprise sont marginales et se déroulent généralement hors temps de travail;
- une absence de certification formelle à l'issue de l'apprentissage ; un apprenti étant considéré comme formé s'il a accompli son temps en entreprise;
- une régulation relativement malthusienne de l'accès aux places d'apprentissage dans un cadre structuré par métiers auxquels s'attachent des syndicats spécifiques. Ceci a d'ailleurs conduit à une dérive vers le haut des salaires des apprentis et explique en partie le déclin de l'apprentissage (Marsden; 1998).

Dans l'ensemble de l'économie le nombre d'apprentis est passé de 350.000 en 1989 à moins de 200.000 en 1994 (Marsden; 1998).

Il a été complété à partir de 1995 par l'apprentissage moderne (Modern Apprenticeship) réservé à l'obtention de qualifications de niveau IV et plus (niveaux français).

⇒ **Quant aux formations professionnelles autres que l'apprentissage, elles sont délivrées dans un grand nombre d'organismes très divers.**

Avant la réforme des années 80, en Angleterre et au Pays de Galles, la plus grande part de la certification de la formation professionnelle technique (initiale et continue) est assurée par trois organismes (exception faite pour les professions réglementées et les formations supérieures, qui suivent un tout autre parcours). Il s'agit du City and Guilds (Institut de la ville et des corporations), pour les métiers de l'artisanat; du Business and Technology Education Council (BTEC - Conseil pour l'enseignement commercial et technologique) pour les professions intermédiaires et de techniciens; et de la Royal Society of Arts (RSA - Société Royale des Arts et Métiers) pour les spécialités du tertiaire administratif. Il convient de mentionner également les formations et diplômes des chambres de commerce et d'industrie. Ces certifications traditionnelles n'ont pas disparu. Conjuguées avec l'introduction des NVQ (voir plus loin), elles demeurent un solide référent sur le marché du travail. Elles sont préparées le plus souvent dans les *colleges of further education*.

⇒ **En direction des jeunes ne poursuivant pas d'études à temps plein au-delà de la scolarité obligatoire et se trouvant sans emploi, les pouvoirs publics ont mis en place des programmes spécifiques : *Y.T.S puis Youth Training (Y.T.)*.**

Gérés localement par les Training and Enterprise Councils (TEC), ces programmes visent l'accès à l'emploi et la formation des jeunes de 16 à 25 ans. Bien qu'accordant une place importante à la formation sur le tas, ils s'attachent également à développer la formation formelle. Ainsi, pour les jeunes de 16 et 17 ans, est instauré un système de crédit individualisé permettant à chaque jeune de financer une formation de son choix à hauteur d'environ 10.000 francs : le Youth Credit. La formation doit viser l'obtention d'une nouvelle qualification de type NVQ. Il faut aussi souligner que pour bénéficier de l'indemnisation du chômage, tout jeune est tenu de s'engager dans une formation débouchant sur une NVQ. Dans l'ensemble, le programme Y.T. ne débouche sur une qualification (NVQ pour l'essentiel) que pour environ 40% des jeunes concernés, dont 25% aux niveaux 1 et 2 les plus bas (source : Céreq 1998, Op. cité).

⇒ **Depuis le début des années 90, la situation des jeunes au regard de la formation se modifie profondément.**

A 16 ans, trois-quarts d'entre eux suivent désormais des études à temps plein, alors que le Y.T. est en forte régression de même que les situations d'apprentissage et d'emploi (voir tableau 1 ci-dessous). En outre, bien que sélectif et assurant d'ailleurs aux étudiants engagés dans un cycle plus de 90% de chances de l'achever, l'enseignement supérieur se développe progressivement depuis le début des années 80. En 1992, 18% des jeunes de 18 à 21 ans et 6,6% des 22-25 ans accèdent à l'enseignement supérieur. Scores qui, selon l'OCDE, restent inférieurs à ceux de la France (29% et 14% respectivement) ou de l'Allemagne (16,9% pour les 22-25 ans en ex-RFA).

Ces transformations sont dues à de multiples facteurs dont les plus importants sont les suivants :

- l'amélioration de l'état du marché du travail a réduit mécaniquement le nombre de jeunes potentiellement candidats au Y.T. ceci d'autant que cette filière souffre d'une image dévalorisée;
- les pertes d'emploi dans l'industrie conjuguées avec le net affaiblissement des syndicats de métiers ont érodé l'apprentissage;
- le fort développement des services au Royaume-Uni (71% des actifs occupés contre seulement 66% en France ou 59% en Allemagne) incite les jeunes et leurs familles à se diriger vers des formations plus longues accordant une part importante aux dimensions générales;
- les politiques publiques de réforme du système éducatif semblent stimuler une demande éducative plus forte que cela n'a été le cas au cours des années antérieures.

Tableau 1 :
Destinations des jeunes âgés de 16 ans en Angleterre

Destination	1986-87	1990-91	1995-96
Enseign. à temps plein	47	59	71
YTS/YT	26	17	11
Emploi	18	17	10
Autres	9	7	8

Source : Cité dans : « Formation professionnelle initiale et continue en Europe. 1998 ». Céreq. Magnard Vuibert.

Notes : Dans « emploi », se trouvent les apprentis et ceux qui sont en formation à temps partiel. Dans « autres », se trouvent les chômeurs et les autres inactifs.

1.2. LA RÉFORME DES NVQ/GNVQ

⇒ **La réforme lancée en 1986 autour des NVQ est l'axe central de la politique éducative et de la formation professionnelle.**

Elle vise à développer les compétences professionnelles des jeunes, trop nombreux à quitter le système éducatif sans bagage professionnel reconnu, et celles des adultes dont le niveau de qualification est en moyenne plus bas que celui observé dans la plupart des pays concurrents (42% d'actifs occupés n'ayant pas dépassé la fin du premier cycle secondaire, contre 33% en France, 13% en Allemagne et 14% aux Pays-Bas en 1994 selon Eurostat).

Deux grands principes ont présidé à la réforme entreprise :

- créer un ensemble national commun de qualifications, couvrant la totalité des besoins de l'économie, assorti d'une même procédure de certification valable pour la formation initiale et la formation continue; de la sorte, il s'agit de réduire la diversité voire l'opacité des certifications professionnelles au Royaume-Uni tout en s'inscrivant dans une logique déjà ancienne de faible coupure entre l'initial et le continu;
- trancher le double lien entre acquisition de la qualification et formation d'un côté et formation et évaluation de la qualification de l'autre. D'un côté, se trouve confirmée la valeur traditionnelle de l'acquisition de la qualification par l'expérience. De l'autre, la mesure de la performance des formations est soumise aux critères de l'efficacité au travail.

⇒ **Dans la pratique, cette dualité d'objectif se traduit par un système de qualifications, les NVQ (National Vocational Qualifications) construites de manière modulaire, dont les unités de compétences constitutives sont définies en termes de résultats à obtenir.**

La validation de la compétence se fait par l'observation du candidat au moment de la mise en œuvre de cette compétence, et s'exprime en termes d'échec ou de réussite. Il n'y a pas de notation graduée conduisant à une « moyenne ». Chaque élément de l'unité de qualification doit être accompli avec succès. Le système des NVQ ne comporte aucune prescription en termes de pro-

gramme à suivre, de méthode d'apprentissage ou de contenu à connaître. Il se veut donc, par construction, tout à fait indépendant d'un processus de formation.

Une même qualification est construite sur cinq niveaux qui doivent assurer la progression de l'individu dans un domaine d'activité. La possession du niveau inférieur n'est cependant pas une condition à l'obtention du niveau supérieur. Ces niveaux sont construits à l'inverse des niveaux français et l'on peut estimer grossièrement l'équivalence suivante : le niveau 2 britannique correspond à notre niveau V, le niveau 3 correspondrait au niveau IV français, le 4 au III et le 5 au I/II. La pertinence du niveau 1 britannique est liée au mode de structuration traditionnel des qualifications de la main-d'œuvre, dont une large part n'en avait aucune. A donc été mis en place un niveau de certification de compétences très élémentaires devant inciter à une progression ultérieure.

⇒ Dans la conception de ce nouveau système, les notions de qualification et de compétence sont indépendantes d'un processus de formation susceptible d'y conduire.

La conséquence de ces dispositions est qu'elles ne réduisent pas la diversité de l'offre de formation. Ce sont pour une large part les organismes traditionnels qui, par des mesures de sanction financière, sont incités à remplacer ou à compléter progressivement leur offre traditionnelle par une offre ciblée vers les modes d'évaluation des nouvelles qualifications. Ainsi, les organismes « propriétaires » des certifications traditionnelles sont amenés à leur substituer des NVQ (ou des GNVQ, voir plus bas). La persistance du label de qualité de chaque organisme bénéficie de la sorte au nouveau système.

⇒ Depuis 1992, le système a fait tache d'huile dans l'enseignement général obligatoire, sous la forme des GNVQ (General National Vocational Qualifications).

Construites sur le même modèle que les NVQ, elles sont désormais offertes dans les structures de poursuites d'études après l'enseignement obligatoire et dans l'ensemble des organismes de formation. Organisés sur trois niveaux (élémentaire, inter-

médiaire et supérieur) ces GNVQ constituent notamment une tentative de réglementation de la certification dans l'enseignement supérieur professionnalisé. Les critères de compétence retenus font beaucoup plus souvent appel aux savoirs et à la connaissance théorique que dans les NVQ. Leurs modes d'évaluation sont plus « scolaires », s'appuyant en partie sur des tests écrits se rapprochant des modèles d'évaluation français. Depuis 1996, des contenus professionnalisés sont introduits dans l'enseignement obligatoire sous forme de pré-GNVQ. Leur usage devrait être amplifié, contribuant ainsi à la création de filières professionnalisantes.

⇒ **La diffusion des NVQ/GNVQ est encore limitée.**

En cumulant les certifications délivrées entre 1992 et 1995, on se rend compte de la faible part de marché qu'occupent les NVQ par rapport aux certifications traditionnelles.

Tableau 2 :
Poids respectifs des certifications délivrées par niveau entre 1992 et 1995 (%)

	NVQ	Autres certifications	TOTAL
Niveau 1	16	84	100
Niveau 2	34	66	100
Niveau 3	7	93	100
Niveaux 4 et 5	4	96	100
TOTAL (Tous niveaux)	19	81	100

Source : Reconstituit à partir de Robinson, Peter « Rhetoric and Reality - Britain's New Vocational Qualifications » - p. 10/11

Cependant, en 1994-95, la part des NVQ (auxquelles s'ajoutaient quelques 47.000 GNVQ décernées cette année-là) s'est élevée à 35 %. D'autres données montrent la grande importance des NVQ dans des spécialités bien déterminées : le tertiaire administratif, les services aux personnes et les métiers de la vente. On peut penser que cette importance différenciée vient de ce que les nouvelles qualifications sont souvent venues répondre à des besoins jusque-là non satisfaits.

1.3. PRATIQUES D'ENTREPRISES ET GESTION DES COMPÉTENCES

⇒ **Au fil de la dernière décennie, les pratiques de formation continue se sont amplifiées.**

Par leur extension, les formations à l'initiative de l'employeur placent les entreprises britanniques parmi les plus formatrices en Europe. Selon l'enquête CVTS coordonnée par Eurostat, en 1993, 58% des entreprises d'au moins 10 salariés ont recours aux stages et 39% des salariés ont accès à la formation. Plus largement, 82% des entreprises utilisent une ou plusieurs modalités de formation (stages, formation en situation de travail, séminaires ou conférences, autoformation, rotation sur les emplois etc.). En outre, les disparités d'usage de la formation entre petites et grandes entreprises sont relativement réduites en comparaison de la situation française (respectivement 20% et 12% de chances d'accès aux stages dans les entreprises de 10 à 49 personnes au Royaume-uni et en France, alors que les comportements des grandes entreprises sont voisines). Les pratiques de formation sur le tas, traditionnellement répandues en Grande-Bretagne, sont certes importantes mais elles semblent désormais complétées par des usages plus formalisés de la formation continue.

Par ailleurs, les formations à l'initiative de l'individu sont fréquentes. L'importance des formations ultérieures engagées par les jeunes salariés ou chômeurs sortis tôt du système éducatif demeure, même si les poursuites d'étude à temps complet sont aujourd'hui croissantes. En outre une offre très diversifiée s'est depuis longtemps organisée au travers des *colleges of further education*, des anciennes *Polytechnics* et des différents dispositifs *d'open learning*. Cet appareil de formation accueille aussi bien des jeunes sur le marché du travail que des adultes engagés depuis plus longtemps dans la vie active. A noter que ces mêmes organismes interviennent également dans le cadre de la formation à l'initiative de l'employeur.

⇒ **Les formes de régulation de la formation continue ont sensiblement évolué depuis 10 ans laissant place à une large autonomie des employeurs et des salariés.**

Depuis 1988, la plupart des organisations sectorielles ou professionnelles tripartites ont disparu. Ce mode de gestion des res-

sources pour la formation continue provenant des entreprises et des pouvoirs publics n'intéresse plus que les *Industrial Training Board (ITB)* du bâtiment et de la construction d'ouvrages industriels. Les autres secteurs se sont reconstitués en *Industrial Training Organisation (ITO)* dont le financement et l'activité dépendent de l'engagement individuel des entreprises adhérentes et des employeurs qui les représentent.

A l'heure actuelle, les syndicats de salariés sont largement absents des lieux nationaux de régulation concernant à la fois la formation professionnelle et la construction du nouveau système de qualification. Au début des années 90, seules 4% des conventions collectives de branche, dont l'existence n'est plus obligatoire depuis la fin des années 1970, font référence à la formation. Les conventions établissant un lien entre formation et rémunération étant encore moins nombreuses. La plupart des négociations autour de la formation sont menées au niveau de l'entreprise et il est quasiment impossible d'en connaître la réelle ampleur.

La promotion de la formation professionnelle, des NVQ et du développement économique local est confiée aux 82 *Training and Enterprise Councils (TEC)* en Angleterre et au Pays de Galles, et aux 22 *Local Enterprise Companies (LEC)* en Ecosse. Ces TEC/LEC sont essentiellement composés et dirigés par des employeurs. Leurs fonctions se développent autour de la mise en oeuvre des NVQ en direction des chômeurs (programme YT, apprentissage moderne), des entreprises (programme *Investors in people* principalement) et des individus (programme *Career Development Loans*-prêts au développement de carrière). Les TEC contribuent, par leurs activités, à promouvoir les certifications NVQ et à structurer l'offre de formation. Ils y sont fortement incités par l'Etat, qui leur octroie des financements sur la base d'objectifs exprimés en terme de délivrance de NVQ/GNVQ.

Le programme *Investors in people (IIP)*, créé en 1991, est pensé comme une norme d'efficacité de l'investissement dans les ressources humaines. La norme est cependant exprimée de façon très générale et ce n'est que dans la contractualisation avec le TEC que l'entreprise bénéficiant de ce label lui donne un contenu précis : en nombre de certifications NVQ visées, en pourcentage de salariés accédant à la formation sur le lieu de travail ou à l'extérieur etc. A l'aide de ressources publiques, un soutien financier

peut être accordé à l'entreprise, le TEC finançant jusqu'à 50% des dépenses induites par l'obtention du label, y compris les coûts de la formation si elle vise des NVQ ou des GNVQ. Fin 1994, plus de 13000 entreprises se sont engagées dans le dispositif et 1300 ont déjà reçu le label.

Le programme de prêts de développement de carrière permet aux personnes âgées de 18 ans ou plus d'obtenir un prêt pour couvrir jusqu'à 80% des droits d'inscription et des autres coûts de la formation continue. Une condition essentielle est que l'objectif soit l'acquisition d'une qualification NVQ ou GNVQ. Lorsque la formation se fait en accord avec l'employeur et que celui-ci contribue au financement de la formation, la demande doit être approuvée par le TEC. Si la personne est salariée d'une entreprise labellisée IIP, elle peut bénéficier d'un congé de formation.

⇒ L'introduction de normes de compétences semble ne toucher qu'une fraction réduite d'entreprises.

La gestion des qualifications produites par la voie de l'apprentissage dans le cadre d'une structuration par métiers est encore présente dans l'industrie et l'artisanat. Les certifications traditionnelles (BTEC, RSA, *City and Guilds*) n'ont pas disparu même si leur existence est subordonnée au respect des normes NVQ.

Si la diffusion des NVO/GNVQ dans l'offre de formation est indéniable en raison des incitations financières de l'Etat, en revanche, il y a peu de preuves de leur adoption à grande échelle par les employeurs britanniques pour la gestion du personnel. Leur usage semblerait se concentrer sur le champ des besoins en qualifications nouvelles ou en émergence et peu affecter les modalités de gestion des autres emplois.

Plus largement, les formes d'individualisation de la gestion des ressources humaines, assez largement répandues pour les cadres, se diffuseraient de façon limitée aux autres catégories de personnel. Elles s'appuieraient en outre sur des grilles de compétences professionnelles spécifiques à l'entreprise. En d'autres termes, les conditions de la généralisation assurée d'une gestion des compétences s'appuyant sur le dispositif NVQ ne seraient pas aujourd'hui réunies.

2. L'ITALIE²

Dans le champ de l'emploi et de la formation, l'Italie connaît depuis une quinzaine d'années des évolutions plutôt que des ruptures. Le développement de l'emploi tertiaire, l'entrée en activité d'une proportion croissante de femmes, le fort mouvement de poursuites d'études et le renforcement de la formation professionnelle s'inscrivent dans un paysage dont les contours ne se modifient que progressivement. Le clivage Nord-Sud, la grande « discrétion » des politiques éducatives, le faible investissement des entreprises dans la formation continue et le dynamisme des formes d'emploi flexible « cachées » derrière une apparente rigidité des cadres juridiques du marché du travail sont des traits relativement permanents de la situation italienne. Dans ce contexte, des initiatives parfois fortes naissent dans les entreprises confrontées à une nécessaire évolution des compétences d'un personnel majoritairement peu formé. Ces expériences semblent encore isolées et ne s'appuient en général que sur une faible institutionnalisation des pratiques.

2.1. FORMATION PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

⇒ **Au-delà de la scolarité obligatoire (14 ans), plus de 90 % des élèves poursuivent leurs études en privilégiant les filières générales et technologiques.**

La majorité s'engage dans des filières générales ou technologiques (lycées et instituts techniques) qui sont aujourd'hui des voies d'accès massif à l'université.

Ceux qui n'accèdent pas à ces filières « nobles » s'orientent vers l'enseignement professionnel dispensé dans les instituts professionnels d'Etat d'une part, dans les centres de formation professionnelle contrôlés par les Régions d'autre part.

Au sein des instituts professionnels (la voie la plus fréquente), les formations sont essentiellement organisées sous le régime du plein-temps scolaire et durent de 2 à 5 ans.

En-deçà de 5 ans, les élèves parvenant en fin de cursus reçoivent un « brevet de qualification professionnelle » légalement reconnu pour l'exercice de la profession auquel il prépare (ouvriers qualifiés et divers emplois d'exécution). Poursuivies jusqu'à 5 ans, les études permettent d'obtenir un diplôme analogue au bac professionnel français (maturita professionale) et

²⁾ Ce texte s'appuie largement sur l'analyse de G. Margirier parue dans l'étude Céreq : *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard-Vuibert, 1998.

qui autorise l'inscription à l'université.

Dans les centres régionaux, la durée de scolarité est également variable (de 1 à 3 ans) selon qu'il s'agit avant tout d'enseignement de rémédiation pour les exclus ou d'enseignement visant l'acquisition d'une qualification professionnelle.

Les centres régionaux jouent un rôle moins important que les instituts professionnels vis-à-vis des jeunes en poursuite d'études (âgés de 14 à 18 ans). En revanche, au-delà de ce « premier niveau », leur activité s'étend vers des formations post-baccalauréat, post-universitaires et s'inscrivant dans des logiques de reprise d'étude ou de formation continue. Ce second registre est en développement alors que celui de premier niveau se réduit au fil du temps.

⇒ **L'accès à l'université s'étend, au prix d'un taux d'échec élevé**

Globalement, au début des années 90, 65 % d'une classe d'âge obtient le *diploma* correspondant aux bacs français généraux, technologiques et professionnels et cette proportion est en croissance. L'accès à l'université est libre pour les titulaires du *diploma* et le taux d'inscription dans le supérieur est en outre relativement stable (70%).

En conséquence, les flux d'entrée à l'université se sont sensiblement développés depuis 15 ans. En 1994/1995, 41 % de la classe d'âge des 19 ans est inscrite à l'université contre 30 % en 1980. Mais moins du tiers des étudiants inscrits en première année obtiennent un titre universitaire, ce qui fait de l'enseignement supérieur italien un des moins performants en Europe. Ceci est à rapporter au fait que longtemps, le premier diplôme universitaire s'est situé au moins au niveau de la maîtrise française (*la laurea* préparée en 4 à 6 années). Ce n'est que depuis 1990 qu'a été introduit un diplôme d'études universitaires correspondant à 2 ou 3 ans d'études (*la laurea breve*) proche du DEUG français. Son usage semble encore relativement limité, bien qu'il vise à la fois à résorber le nombre excessif d'abandons en cours d'étude et à répondre à une demande croissante de qualifications intermédiaires entre les diplômés des instituts techniques et les diplômés de l'enseignement supérieur.

⇒ L'apprentissage et la formation en alternance sont des voies importantes d'insertion sur le marché du travail

La formation professionnelle ouvrière est assurée pour une grande part en entreprise, par le biais de l'apprentissage : les effectifs d'apprentis sont plus importants que ceux des instituts professionnels. En complément et pour remédier au chômage des jeunes, une modalité nouvelle de formation, voisine de la formule du contrat de qualification français, appelée *contratto di formazione-lavoro*, a été mise en place en 1984.

L'Italie comptait 426 000 apprentis et 170 000 jeunes en contrat de formation-travail en 1994. Ces effectifs sont en décroissance régulière.

Le contrat d'apprentissage est réglementé par la loi de 1955. Il permet aux entreprises d'embaucher sous contrat de travail des jeunes de 15 à 26 ans, pour une durée fixée par les conventions collectives. Sur les 426 000 jeunes en contrat d'apprentissage, la moitié se trouvent dans l'industrie manufacturière (artisanat principalement), surtout dans les régions du Nord et du Centre. La formation prévue par la loi comporte deux moments : « l'exercice pratique du métier à l'intérieur de l'entreprise sous la direction du chef d'entreprise et d'ouvriers qualifiés », pour une durée de 32 heures hebdomadaires, et « l'enseignement complémentaire obligatoire et gratuit afin de donner à l'apprenti les notions théoriques indispensables à l'acquisition de la pleine capacité professionnelle », à raison de 8 heures par semaine. Cette formation théorique est organisée par les Régions. En fin de contrat, le jeune peut passer un certificat régional de formation, mais aucune certification propre à l'apprentissage n'existe pour l'instant.

La vivacité du système d'apprentissage en Italie s'explique en grande partie par le fait que les petites entreprises sont celles qui y recourent le plus et que, à travers le phénomène de la décentralisation productive, le tissu industriel s'est fragmenté en un très grand nombre de petites et très petites entreprises. Il reste cependant un système quasi-exclusivement dédié à la formation d'ouvriers et d'employés, la modernisation entreprise en France en 1987 n'ayant pas son équivalent en Italie.

Le contrat de formation-travail s'inscrit dans une double préoccupation de lutte contre le chômage des jeunes et de qualification de ceux qui sont en échec scolaire. Créé en 1984 et aménagé en 1986, il permet à toute entreprise d'embaucher un jeune de 15 à 29 ans (voire 32 ans pour les femmes) pour une durée maximum de deux ans, non renouvelable. A tout moment, le contrat peut être remplacé par un contrat de travail classique. Il accorde des avantages financiers aux entreprises qui y recourent : l'Etat contribue pour 15 % à 20 % à la rémunération du jeune et apporte une contribution pendant douze mois pour tout contrat formation-travail transformé en contrat à durée indéterminée. L'employeur bénéficie par ailleurs d'exonérations de cotisations sociales. Moins contraignante que dans le cas de l'apprentissage, la formation est, dans la très grande majorité des cas, une formation interne et peu structurée. Généralement non certifiée, cette formation prépare à des emplois d'ouvriers et d'employés.

2.2. INSERTION DES JEUNES ET MARCHÉ DU TRAVAIL

⇒ La difficile insertion professionnelle des jeunes

Plusieurs caractéristiques distinguent la situation italienne en matière d'insertion des jeunes :

■ Le taux de chômage des jeunes est particulièrement élevé : 34 % pour les moins de 25 ans en 1996, soit près de trois fois le taux moyen national. En outre, les deux tiers se trouvent en chômage de longue durée (12 mois et plus), ceci traduisant l'existence d'une période de « transition » entre l'école et l'emploi nettement plus longue que dans les autres pays européens. Le chômage étant encore très prégnant au-delà de 25 ans, les politiques d'emploi ont élargi les critères d'âge à 29 ans, voire 32 ans pour bénéficier des dispositifs publics.

■ Le chômage des diplômés prend un relief particulier ; en 1992 plus de 50 % des chômeurs de 20 à 29 ans sont titulaires du baccalauréat.

La protection du chômage par le diplôme est donc relativement faible en Italie. Mais cela doit être nuancé par le fait que la détention d'un diplôme de niveau bac ou supérieur semble assurer une insertion durable dans l'emploi à partir de 30 ans.

⇒ Le clivage est très fort entre les régions du Nord et du Centre d'un côté et celles du Sud de l'autre

Le chômage global au Nord et dans le Centre de l'Italie est trois fois plus faible que celui observé dans le Mezzogiorno. Ce sont les moins de 30 ans et les jeunes femmes en particulier qui sont les plus vulnérables dans le Sud (55 % de taux de chômage pour les femmes de moins de 30 ans en 1992).

Le marché du travail ne repose pas sur les mêmes bases dans les deux grands ensembles régionaux.

Au Nord et dans le Centre, le marché est dynamique. Le faible chômage provient d'un côté d'une demande de travail importante, non seulement de la part des grandes entreprises, mais aussi et surtout des nombreux réseaux de petites unités de production recourant à des formes de « spécialisation flexible » (en Emilie-Romagne notamment), créateurs d'emplois salariés et d'indépendants. C'est dans cette zone que l'apprentissage et les contrats de formation-travail sont les plus développés.

D'un autre côté, l'offre de travail se caractérise par un usage plus ample et de meilleure qualité de la formation professionnelle délivrée dans les centres régionaux.

Dans le Mezzogiorno, le marché du travail est marqué par un déséquilibre accentué entre l'offre de travail (alimentée en particulier par l'élévation des taux d'activité féminins et le tarissement des flux migratoires vers le Nord) et la faiblesse chronique de la demande des entreprises (due notamment à la réduction de l'emploi agricole et l'absence de tissu industriel).

⇒ **Derrière les règles contraignantes du marché du travail, des assouplissements et des formes de régulation informelles**

Du passé, l'Italie hérite d'un ensemble de règles relativement strictes concernant l'usage des formes d'emploi atypiques ou les modalités d'embauche et de licenciement. En témoigne le fait qu'aujourd'hui encore, dans l'emploi global, les contrats à durée déterminée ne représentent qu'environ 8 % (pour 9,4 % en France) et le temps partiel 7 % (pour 16,8 % en France en 1997, selon Eurostat).

De même, des dispositions comme celle de la *cassa integrazione* permettent d'opérer des restructurations industrielles sans recourir à des licenciements.

**2.3. PRATIQUES
DE FORMATION
EN ENTREPRISE
ET GESTION
DES COMPÉTENCES**

Mais, dans la période actuelle, les partenaires sociaux sont engagés dans la recherche de nouveaux compromis entre les exigences du maintien de la compétitivité des entreprises et la défense de l'emploi. Ainsi, l'accord interprofessionnel de juillet 1993 supprime l'échelle mobile des salaires tout en fixant de nouvelles règles de négociations collectives.

Par ailleurs, l'observation de « l'économie souterraine » ou des « districts industriels » met en évidence l'existence de formes de régulation informelles de l'emploi dont le rôle est décisif dans le fonctionnement des petites entreprises italiennes.

De manière pragmatique, nombre d'entreprises italiennes cherchent aujourd'hui à identifier et promouvoir les compétences indispensables à leur développement. Mais ces pratiques semblent dispersées et ne peuvent prendre appui sur une tradition véritable de la formation continue, au-delà des apprentissages sur le tas.

⇒ **La formation continue des salariés à l'initiative de l'employeur est peu répandue sinon dans les grandes entreprises.**

L'enquête CVTS menée en 1993 sous l'égide d'Eurostat a permis de lever le voile sur les actions de formation continue menées auprès des salariés en emploi, un phénomène jusque-là très mal connu. Les résultats de l'enquête font ressortir la faiblesse relative du recours à la formation continue par les entreprises italiennes : seulement 15 % d'entre elles organisent de la FPC au sens large. En comparaison, ce taux s'élève à 62 % dans le cas des entreprises françaises, l'écart étant encore plus grand pour la proportion d'entreprises organisant des stages de FPC : 9 % en Italie contre 48 % en France.

Toutefois, ce chiffre moyen cache des disparités importantes. Disparités selon la taille, tout d'abord, puisque 11 % seulement des entreprises de 10 à 49 salariés ont dispensé de la formation en 1993 contre 89 % des entreprises de 1000 salariés et plus. Disparités selon le secteur ensuite (mais on retrouve partiellement le facteur taille, les entreprises étant de taille inégale selon les secteurs) : dans le secteur des banques et assurances, 72 % des entreprises ont dispensé de la formation au

sens large et 56 % dans le secteur de la distribution d'énergie. Parmi les autres secteurs d'activité, nettement distancés, seuls ceux de la vente et réparation de véhicules automobiles et des activités financières auxiliaires affichent des taux d'entreprises formatrices dépassant 30 %.

15 % des personnels de l'ensemble des entreprises ont participé à un stage de FPC au cours de l'année 1993. La durée moyenne des stages s'élève à 40 heures. Le coût moyen des formations dispensées est évalué à 0,8 % du coût global du travail.

Proportionnellement aux effectifs de chaque catégorie, l'activité de formation est plus intense pour les cadres et techniciens que pour les employés et ouvriers.

L'essentiel de l'activité de formation est dispensé en interne (63 % du total des heures), particulièrement dans les grandes entreprises, même si paradoxalement celles-ci sont beaucoup plus ouvertes à l'offre externe. Les formations sont le plus souvent dédiées aux techniques de fabrication (25 % des heures), à l'informatique et à la gestion (15 % chacune). Enfin, on notera que la mise à jour des connaissances et le perfectionnement professionnel constituent l'essentiel des motivations pour la formation (76 %), la requalification des personnels représentant 8 % du total des heures accordées.

Ce bilan est symptomatique des caractéristiques du tissu économique italien. D'un côté, des grandes entreprises largement ouvertes sur les pratiques organisées de formation ; de l'autre des PME en réseaux qui assoient leur dynamisme sur des modalités souples et plus informelles de gestion de l'emploi et des compétences, ou des petites entreprises traditionnelles (cas du Mezzogiorno) où les pratiques empruntent largement à la formation sur le tas.

⇒ **La formation continue à l'initiative des individus n'est guère développée**

Pourtant, une initiative marquante a été prise en 1973 : « le congé de 150 heures », négocié dans la métallurgie puis introduit dans presque toutes les conventions collectives de branche.

Ce congé rémunéré permet aux salariés de préparer, à raison de 150 heures tous les 3 ans, le diplôme de fin de scolarité obligatoire ou de suivre des cours de niveau post-obligatoire ou supérieur.

Au départ, l'objectif est de donner un titre scolaire indispensable à la progression de ceux qui ont les niveaux les plus bas à l'intérieur de l'entreprise mais également de fournir aux travailleurs des connaissances de base essentielles à une formation ultérieure³.

Bien que ce droit à la formation soit assorti de la gratuité des cours, son application ne semble pas avoir été massive et les objectifs se sont infléchis vers le suivi de formations plus directement liées à l'emploi occupé. En 1993, les « 150 heures » ne représentent que 1 % des heures de formation continue des salariés, selon l'enquête CVTS.

Au-delà de ce dispositif, peu d'instruments sont mis en œuvre pour inciter les actifs à se former. Les politiques régionales sont très diverses et ne semblent pas accorder en général la priorité à la formation dans leurs politiques d'emploi ou de développement local. En outre, il n'existe pas de soutiens financiers directs aux individus dans leurs projets de formation et l'offre de formation demeure organisée de façon traditionnelle, faisant très peu de place aux formules de formation flexible (formation à distance, cours du soir, « open learning » etc...).

⇒ **Les partenaires sociaux et l'Etat tentent depuis 1993 de dynamiser le système italien de formation continue.**

En 1993, les négociations entre les trois confédérations syndicales, CGIL, CISL et UIL et l'organisation patronale Confindustria ont abouti à un « protocole d'accord sur la formation professionnelle ». Cet accord entre partenaires sociaux est le premier accord global portant sur la formation depuis 1973. Il vise à organiser l'ensemble de la formation sur des bases nouvelles et à renforcer la capacité compétitive de l'économie italienne, notamment dans le cadre de l'unification européenne.

Cet accord a été pris en compte dans la loi de juillet 1993 (« mesures urgentes contre le chômage ») qui comporte un volet formation et soumet les entreprises à une cotisation équivalente à 0,3 % de

³ Au début des années 70, 76 % des italiens de 16 ans et plus n'avaient pas obtenu le diplôme de fin de scolarité obligatoire.

la masse salariale au Fonds de formation professionnelle institué par cette loi. Une estimation évaluée à 790 milliard de liras le montant versé à ce titre en 1994 (2,4 milliards de FF environ).

Un nouvel accord a été signé entre l'Etat et les partenaires sociaux en septembre 1996 (« accord sur l'emploi »). Il accorde une large place aux questions de formation et témoigne de la prise de conscience et de la volonté des partenaires sociaux de promouvoir un système conséquent de formation professionnelle continue. Il se fixe en particulier comme objectif de « créer les conditions pour assurer la continuité d'accès à la formation tout au long de la vie ».

Les mesures envisagées pour y parvenir seraient notamment :

- d'utiliser l'intégralité de la contribution des entreprises instaurée en 1993 (0,3 % de la masse salariale) pour la formation continue,
- d'étendre le principe de congés de formation,
- de négocier les plans annuels de formation, au niveau de l'entreprise et, dans certains cas, au niveau national.

On peut ainsi penser que ces dispositions successives vont engager une modernisation profonde du système de formation professionnelle des salariés, modernisation nécessaire compte tenu des besoins qu'illustre le tableau ci-dessous.

Niveau de formation des actifs italiens en 1994 (%)

Fin de scolarité obligatoire au plus	
sans formation professionnelle certifiée	61,8
Formation professionnelle certifiée ou niveau baccalauréat ...	30,3
Diplôme de l'enseignement supérieur	7,9
Ensemble	100,0

Source : Eurostat

⁽⁴⁾ Le texte qui suit s'appuie largement sur l'analyse d'E. Fries Guggenheim à paraître dans l'étude du Céreq : *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Magnard Vuibert, 2ème édition. 1998

3. LE DANEMARK⁴

Partenariat social voire tripartisme caractérisent le système et les pratiques danoises. Dans ce contexte relativement consensuel, les acteurs semblent soucieux de trouver un équilibre entre les valeurs respectives de la formation et de l'expérience de travail.

**3.1. FORMATION
PROFESSIONNELLE
ET DYNAMIQUE
DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

Ils cherchent également à ce que les acquis de l'une comme de l'autre fassent l'objet d'une reconnaissance étendue appuyée sur l'engagement des partenaires sociaux et la caution des pouvoirs publics. Mais pour autant, malgré ce degré élevé d'encadrement des pratiques, les individus et les entreprises sont fortement responsabilisés dans le développement des compétences et des formations qui s'y attachent.

⇒ **La domination de la formation professionnelle.**

Au Danemark, au sortir de la période d'instruction obligatoire, les jeunes de 16 ou 17 ans entrent majoritairement dans une filière de formation professionnelle (plus de 70% au milieu des années 90). Il s'agit soit d'une formation scolaire dans un lycée professionnel soit, nettement plus fréquemment, d'une formation en alternance.

Dans le cadre scolaire, les formations suivies (commerciales-Hhx et techniques-Htx) ont une durée de trois ans et ont connu un essor important au cours des années récentes. Ce développement s'inscrit dans une logique de plus en plus fréquente de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, notamment pour les formations techniques (84% d'inscription dans une formation supérieure pour les titulaires d'un diplôme Htx).

Dans le cadre de l'apprentissage, les formations commerciales se sont réduites au bénéfice de la voie scolaire, alors qu'à l'inverse, les formations techniques, qui constituent le gros de l'alternance, progressent assez nettement. Bien que généralement autorisées, les poursuites d'études dans le supérieur sont très en retrait par rapport à ce qui est observé dans la voie scolaire : environ 15 à 25% des titulaires du brevet de compagnon, selon les spécialités s'inscrivent dans le supérieur.

En ce qui concerne la minorité de jeunes qui s'engagent dans la filière secondaire générale, il faut noter que pour la plupart (environ 90%), ils poursuivent leurs études dans le supérieur. En outre, au cours des années 90, cette filière générale a vu son poids relatif se réduire légèrement, ce qui témoigne indirectement de la forte attractivité de la formation professionnelle au Danemark.

Les abandons en cours de formation étant relativement fréquents, une fraction relativement importante de jeunes quittent le système éducatif sans aucun diplôme professionnel (de l'ordre de 30% en 1993). Afin d'offrir de nouvelles opportunités de formation à ces jeunes composant ce qui est généralement dénommé « groupe résiduel », les pouvoirs publics ont mis en place récemment diverses formules.

D'un côté, les « formations libres » proposent soit une formation professionnelle de base (EGU) d'une durée de 2 ans comportant des stages en entreprises, soit la « formation libre des jeunes (FUU) » également d'une durée de 2 ans, dont les objectifs sont beaucoup plus diversifiés et s'attachent aux domaines artistiques ou sociaux. Ces dispositifs semblent aujourd'hui avoir un impact limité et attirer un public plus favorisé que celui escompté.

D'un autre côté, plusieurs formules de remédiation servant de « voitures balai » au système éducatif ont été mises en place. Elles visent à réintégrer des jeunes de moins de 18 ans dans le cursus de base de l'éducation obligatoire ou à permettre aux moins de 25 ans d'obtenir des éléments d'une pré-qualification professionnelle. Ces formules accueillent depuis longtemps un nombre important de personnes en rupture avec l'institution scolaire.

⇒ **L'apprentissage s'affirme comme la voie privilégiée de formation professionnelle.**

En 1995, 54.000 jeunes sont entrés en apprentissage, afin de préparer un brevet de compagnon dans l'une des 84 formations techniques ou des 4 formations commerciales (soit plus de 200 spécialités). Après avoir souffert du manque de places dans la deuxième moitié des années 80, l'apprentissage tend à se développer en réponse à une demande croissante des entreprises en particulier.

L'apprentissage s'inscrit dans le cadre unique dessiné par la loi de 1989 pour l'ensemble des formations professionnelles. Les formations durent de 1,5 à 4,5 ans selon les métiers préparés, mais sont le plus souvent de 4 ans. La formation est organisée en alter-

nance selon des formules diverses qui se fondent néanmoins sur le principe du regroupement des périodes scolaires sur plusieurs semaines consécutives (de 5 à 20 semaines). La formation pratique dans l'entreprise est organisée sous la responsabilité d'un compagnon.

La loi de 1992 oblige les écoles professionnelles à organiser la formation pratique dans leurs ateliers pour les jeunes qui n'ont pas trouvé de place en entreprise. Toutefois, cette disposition n'est actuellement appliquée que dans des cas particuliers où le jeune ne s'adapte pas chez ses employeurs successifs ou lorsqu'il est marqué d'un handicap spécifique.

Les écoles professionnelles où sont formés les apprentis sont financées par les pouvoirs publics. Le salaire du jeune est payé par l'entreprise et varie selon le nombre d'années de formation et la convention collective. Il correspond en moyenne à environ 40% du salaire des ouvriers qualifiés. Il est remboursé à l'entreprise par le Fonds patronal de péréquation auquel tous les employeurs ayant plus d'un salarié cotisent.

⇒ Les partenaires sociaux jouent un rôle essentiel dans un système de formation professionnelle à caractère tripartite.

Au Danemark, les organisations syndicales de salariés et d'employeurs sont puissantes et concentrées. Les syndicats de salariés s'appuient en outre sur une structuration selon des critères de niveau de formation ou de métiers qui correspondent d'assez près aux découpages de la formation professionnelle.

Les partenaires sociaux sont impliqués au niveau national dans la définition des politiques globales de formation professionnelle initiale, qu'il s'agisse des formations scolaires ou par apprentissage.

Ils définissent au niveau des branches professionnelles (Comités professionnels paritaires) les objectifs, le contenu et les modalités d'évaluation des diplômes de l'apprentissage ainsi que les conditions de mise en oeuvre de l'alternance. Les Comités professionnels, sur la base des évaluations des organismes de formation et de l'appréciation portée par l'employeur sur la formation pratique attribuent officiellement les diplômes.

Au niveau local, ils interviennent dans les Conseils locaux de la formation professionnelle pour fixer les priorités de la zone concernée, ainsi que dans les Conseils d'école.

⇒ **L'insertion professionnelle des jeunes est marquée par un risque limité de chômage.**

Le taux de chômage des moins de 25 ans est faible et en réduction : 11% en 1996 et de 8% en 1997, soit moins de la moitié de la moyenne européenne. Dans l'ensemble de la classe d'âge concernée en 1996, les chômeurs représentent 8% des effectifs (mais seulement 4% en Allemagne). On mesure là l'impact de l'apprentissage qui facilite la transition professionnelle et réduit mécaniquement le taux de chômage puisque les apprentis sont considérés comme actifs. Il faut également noter que depuis 1995, les moins de 25 ans ne peuvent refuser une formation au bout de 6 mois de chômage, au risque sinon de perdre leurs droits à l'allocation chômage.

3.2. PRATIQUES DE FORMATION EN ENTREPRISE ET GESTION DES COMPÉTENCES

Les entreprises comme les salariés sont profondément sensibilisés au professionnalisme dont chacun doit se doter pour évoluer sur le marché du travail. L'influence de l'apprentissage est à cet égard importante. La production des compétences par la mise en situation de travail est considérée comme un élément décisif de l'employabilité. Mais ceci n'est pas exclusif au contraire d'une valeur élevée accordée aux dimensions plus formelles de la formation en raison à la fois des longues traditions de l'éducation permanente et de l'investissement considérable des partenaires sociaux dans le pilotage et la reconnaissance des formations professionnelles initiales et continues. La formation fait en outre l'objet d'une attention soutenue de la part de l'Etat qui multiplie les incitations notamment financières pour développer le recours à la formation tout au long de la vie.

⇒ **Un marché du travail actif, marqué par une mobilité externe élevée, un chômage faible et de fortes incitations à l'évolution des compétences.**

Les entreprises danoises opèrent dans le cadre d'un marché du travail où, depuis longtemps, la mobilité professionnelle externe des travailleurs qualifiés est forte en comparaison de pays

comme la France, et s'accompagne d'un risque de chômage réduit (5,4% de taux de chômage en 1997 selon Eurostat). Phénomène qui trouve notamment son origine dans l'organisation des métiers de l'apprentissage (participant de la mise en place de marchés du travail à caractère professionnel) et dans un niveau élevé des prestations servies par l'assurance chômage ou le régime public (incitant davantage les individus à prendre le risque de quitter leur emploi). Remarquons que ces pratiques de mobilité vont de pair avec une moindre dispersion des salaires selon le niveau d'éducation, l'âge, l'ancienneté ou la taille de l'entreprise, que cela n'est observé en France (Eurostat, données 1995).

Une telle mobilité professionnelle ne peut que s'appuyer sur un effort des salariés pour maintenir ou améliorer leurs compétences. Elle incite aussi les employeurs à offrir des conditions d'emploi suffisamment attractives pour attirer et conserver une main d'oeuvre de qualité. Cela se traduit en particulier par des opportunités relativement larges de formation continue offertes par les employeurs et par des initiatives individuelles de formation répandues.

⇒ **Une forte implication des partenaires sociaux dans la formation professionnelle continue.**

La formation pour le marché du travail (ou système AMU) est un dispositif conçu dans les années 60 à l'initiative du syndicat des travailleurs « spécialisés » (non qualifiés) pour offrir une nouvelle chance aux personnes dépourvues de formation professionnelle d'accéder à une qualification. Bien que les missions du système AMU soient aujourd'hui définies par la loi et étendues à la formation des travailleurs qualifiés, l'objectif fondateur demeure. Il s'agit de former en priorité les personnes les moins qualifiées occupant un emploi ou se trouvant au chômage.

Ce dispositif est financé par une contribution obligatoire des employeurs et des salariés. Les programmes de formation sont bâtis au sein de Comités paritaires qui garantissent la reconnaissance des formations par les employeurs. Les formations sont construites à partir de modules courts de 1 à 6 semaines de formation générale ou professionnelle et peuvent être intégrés dans

le cadre de parcours qualifiants de longue durée. Elles ont concerné 267.000 personnes en 1996.

A noter que selon la loi AMU, les stagiaires touchent une rémunération qui correspond à l'indemnité journalière de chômage. Celle-ci est versée à l'entreprise lorsque le salarié continue à percevoir son salaire.

Par ailleurs, plus de 7.000 adultes se sont engagés dans une formation par apprentissage en 1995 afin d'obtenir le même diplôme de compagnon que celui visé par les jeunes. Cette ouverture de l'apprentissage aux adultes, opérée en 1992, contribue à renforcer le rôle des partenaires sociaux dans le système de formation continue.

⇒ **La tradition de la formation continue.**

Le Danemark se caractérise par une pratique séculaire de la formation à tous les âges de la vie. Avec la Suède et la Finlande, c'est le pays européen où l'intensité du recours à la formation continue est la plus forte après 30 ans (Eurostat, données 96).

Ces pratiques sont favorisées par l'existence d'une grande diversité d'organismes de formation pour l'essentiel financés par l'Etat. La tradition nationale, consistant à donner autant d'importance à la formation générale qu'à la formation professionnelle et à la compétence pratique, a été mise à profit par les différents gouvernements afin d'utiliser la formation comme levier essentiel de la politique économique et de lutte contre le chômage.

⇒ **Un usage important de la formation continue à l'initiative de l'employeur.**

Selon l'enquête CVTS coordonnée par Eurostat, les entreprises danoises sont parmi les plus formatrices. Près de 80% d'entre elles ont recours aux stages et 58% pratiquent la formation en situation de travail. De la sorte, en 1993, un tiers des salariés a accès à un stage financé au moins pour partie par l'employeur. En outre, un quart des entreprises en moyenne possède un plan de formation, score maximum en Europe témoignant d'une préoccupation relativement répandue d'organisation et

de maîtrise des pratiques de formation continue.

Il faut également souligner que les PME ont un poids particulièrement élevé (83% des emplois dans les entreprises de 10 à 499 salariés, contre 55% en France) et que leurs pratiques de formation sont aussi développées que celles des grandes entreprises, alors que les autres pays européens présentent des disparités sensibles de comportement selon la taille des firmes (notamment en France en ce qui concerne les unités occupant moins de 50 salariés). La diversité et la proximité de l'offre de formation continue contribuent au dynamisme des pratiques des PME. De même, la diffusion étendue de l'apprentissage et la familiarité ainsi acquise par les PME vis à vis de la formation professionnelle en entreprise leur confère une forte capacité à s'investir efficacement dans la formation continue.

En revanche, en terme de dépense par salarié, le Danemark se situe nettement en-deçà des autres pays les plus formateurs comme la France ou le Royaume-Uni. Cela peut s'expliquer par le volume important des financements publics en direction de l'offre de formation ouverte aux salariés.

⇒ **La vigueur de l'initiative individuelle.**

Cette vigueur est en particulier soutenue par une offre de formation diversifiée répondant aux attentes et contraintes spécifiques des actifs, et largement subventionnée par les pouvoirs publics.

Ainsi, plus de 317.000 adultes se sont engagés en 1996 dans la formation générale continue (AVU) qui permet d'obtenir le certificat de fin de scolarité obligatoire. Ces cours donnent droit à des aides et bourses de l'Etat.

En outre, 160.000 personnes sont inscrites dans la « formation ouverte », totalement transversale au système éducatif danois, qu'il s'agisse de formations scolaires ou en alternance. Les actions se déroulent sur le temps de loisir. Elles permettent aux stagiaires de conserver un lien avec le marché du travail et de continuer à percevoir leur salaire. Les personnes prennent cependant à leur charge 20 à 50% du coût de fonctionnement des formations.

L'initiative individuelle prend également appui sur l'existence de congés de formation réservés aux actifs de plus de 25 ans et mis en place par voie législative en 1993. Pour les salariés (40% des congés sur la période 94-95), ce congé n'est pas un droit mais doit être négocié avec l'employeur. Il toucherait un effectif de salariés proche de celui concerné par les congés individuels de formation en France, alors que la population de référence est 10 fois plus petite au Danemark. La durée moyenne observée pour les actifs occupés est de 4 mois (7 pour les chômeurs). Pendant le congé, soit la personne perçoit son salaire (50% des cas) et l'entreprise reçoit alors une subvention de l'Etat correspondant à 100% de l'allocation maximale de chômage, soit elle perçoit directement l'aide de l'Etat. En outre, les individus en congé peuvent être remplacés par un chômeur formé à cet effet, l'entreprise profitant dans ce cas de subventions spécifiques (66% des salariés en congé ont été remplacés).

Notons enfin que dans le cadre de la politique d'emploi, des dispositions particulières ont été prises afin d'inciter les actifs de bas niveau scolaire à se former et se qualifier. Ainsi, une allocation-formation peut être versée aux personnes d'au moins 25 ans ayant été en activité au cours de la période précédant la formation, et ayant obtenu la garantie de retrouver leur emploi après leur formation. Cette allocation est versée à l'employeur s'il maintient le salaire ou paie les droits d'inscription.

⇒ **Vers un système national de certification des compétences ?**

Le gouvernement réfléchit actuellement à la construction d'un système de validation des compétences des adultes permettant notamment de réduire le nombre et de rendre plus lisibles les titres de la formation professionnelle continue. Cette forme de certification se fonderait sur un système à points validant aussi bien les acquis de la formation continue que ceux de l'expérience et s'articulerait aux qualifications reconnues par les partenaires sociaux.

La démarche témoigne à cet égard du souci de bâtir des formes de certification où, d'une part, système éducatif et entreprises (formation et travail) soient associés, et où, d'autre part, la valeur des titres repose sur la négociation collective comme la caution de l'Etat et non sur la seule responsabilité de l'entreprise.

4. L'ESPAGNE⁵

L'Espagne s'est engagée depuis le début des années 90 dans une réforme active de son système éducatif et de ses outils de formation professionnelle initiale et continue. Les enjeux sont doubles : former et adapter des jeunes et des adultes encore nombreux à ne disposer ni des connaissances générales de base ni des savoirs technologiques et professionnels nécessaires au marché du travail de demain; produire les compétences indispensables à la croissance rapide et à la modernisation d'un tissu économique dynamique. Pour ce faire, sont impulsés d'un côté un rapprochement de l'éducation et de l'emploi, de l'autre un ensemble de politiques partenariales en direction des entreprises et des salariés. Les effets de ces récentes initiatives ne se feront pleinement sentir que dans l'avenir. A l'heure actuelle, ce sont essentiellement les entreprises d'assez grande taille qui mettent en place des pratiques nouvelles et intenses d'adaptation et de développement des compétences largement fondées sur la formation.

4.1. FORMATION PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

⇒ **Au-delà de la scolarité obligatoire (16 ans depuis 1990), plus de 80% des jeunes poursuivent des études générales.**

Le système éducatif espagnol privilégie traditionnellement la filière générale favorisant l'accès aux formations universitaires. Cependant les échecs et abandons en cours d'études semblent importants. En témoigne en particulier le fait qu'en 1995, plus de 45% des actifs de 25 à 29 ans sont dépourvus de toute certification dépassant la fin de la scolarité obligatoire (20% seulement en France ou 8% au Danemark).

La filière professionnelle reste très marginale et fait peu appel à l'alternance. Deux niveaux de formation et de diplôme s'y attachent : la formation professionnelle de niveau moyen (proche de la formation de « technicien spécialiste » antérieure à la loi de 1990) correspondant à des emplois d'ouvriers qualifiés, et la formation professionnelle de niveau supérieur (innovation de la loi de 1990) correspondant à des emplois de technicien supérieur. Ce second niveau vient compléter les formations universitaires courtes à dominante technologique déjà existantes mais d'ampleur limitée.

⁵⁾ Ce texte s'appuie largement sur l'analyse d' A.M. Charraud parue dans l'étude Céreq : *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*; Magnard-Vuibert, 1998.

La loi de 1990 sur l'organisation du système éducatif (LOGSE) cherche en particulier à remédier aux lacunes de la voie professionnelle. Elle instaure un enseignement technologique dès l'enseignement obligatoire, tente de promouvoir un principe de pédagogie par alternance pour les formations professionnelles et ouvre vers des niveaux plus élevés de qualification. Mais les effets de la réforme ne semblent pas encore sensibles.

Il faut noter que l'application des dispositions de la LOGSE ne sera complète qu'en 2000-2001 et qu'à l'heure actuelle, le passage est passablement complexe. La formation initiale juxtapose l'ancien et le nouveau système tout en comportant des cycles de transition préparant le passage de l'un à l'autre. D'où en particulier l'introduction provisoire de modules professionnels préfigurant le dispositif définitif.

⇒ **Plusieurs formules de formation et d'accès à l'emploi ont été mises en place mais restent d'un faible impact.**

Dans le cadre des compétences dévolues à l'Etat, sont développés des programmes de « garantie sociale » offrant aux jeunes de 16 à 20 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme général ou professionnel un parcours scolaire spécifique menant à une qualification professionnelle. Ces parcours, d'une durée de 6 mois à 2 ans, peuvent comporter des périodes de travail au sein de l'administration ou du secteur associatif. Leur impact paraît réduit si l'on rapproche les 22.500 places offertes sur 93-96 aux 250.000 jeunes en difficulté dans la classe d'âge visée.

Toujours sous la responsabilité de l'Etat, existent également des formations en « centre de travail ». Il s'agit de formations en alternance sans rémunération pour le jeune visant l'obtention d'un premier niveau de qualification. Leur usage limité se heurte au manque de places en entreprises. Des accords récents passés avec les Chambres de commerce visent à desserrer la contrainte de manière à atteindre un objectif de 250.000 jeunes formés sur des périodes généralement de 2 ans.

Par ailleurs, l'Etat et les partenaires sociaux ont mis au point des programmes triennaux pour la formation professionnelle des actifs et l'insertion des jeunes (plans FIP). Dans ce cadre,

deux formules sont actives.

Le « contrat de stage » est destiné aux jeunes de 16 à 26 ou 28 ans, titulaires d'un diplôme universitaire ou professionnel et vise l'adaptation de leurs compétences durant une période de 6 mois à 2 ans. Les jeunes concernés (70.000 en 1995) sont rémunérés à hauteur de 60 à 70% du salaire d'un travailleur effectuant un travail équivalent.

Le « contrat d'apprentissage », introduit en 1993 en remplacement de formules antérieures, s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans dépourvus de diplômes et vise l'obtention d'un emploi qualifié. Sa durée varie de 6 mois à 2 ans. Les salaires versés correspondent à une fraction du salaire minimum d'insertion (de 70 à 90%). Les employeurs bénéficient en outre d'exonérations de charges sociales. Le dispositif toucherait 200.000 à 300.000 personnes par an.

Dans l'ensemble, les objectifs de formation et de qualification des jeunes sont dominés par les préoccupations d'emploi et de réduction du coût du travail. Les contrats d'apprentissage ne débouchent sur aucun titre reconnu et l'implication des entreprises dans la formation apparaît très en retrait.

⇒ L'insertion professionnelle des jeunes se caractérise par un chômage élevé et persistant.

En 1997, 16% des jeunes espagnols de moins de 25 ans sont au chômage (contre 10% en France). Le taux de chômage de cette classe d'âge s'élève à 39% (29% en France) et la proportion de personnes en recherche d'emploi depuis au moins un an est de 42% (23% en France). L'insertion des jeunes est parmi les moins favorables en Europe, mais il faut remarquer qu'à la différence de ce que l'on peut observer en Italie, où le chômage des jeunes est presque aussi important, le chômage touche aussi fortement les actifs plus âgés (21% de taux de chômage global en Espagne, contre 12% en Italie et en France).

De manière générale, il faut nuancer ce diagnostic en soulignant que l'Espagne, comme d'autres pays du sud de l'Europe, connaît un emploi informel important, non pris en compte dans les approches statistiques et qui contribue à apaiser les ten-

sions sur le marché du travail. Notons en outre que depuis deux ans la croissance économique soutenue de l'économie espagnole a permis de créer de nombreux emplois et d'engager un mouvement de baisse des taux de chômage pour les jeunes et les adultes.

Cependant, l'intensité du chômage reste forte et cela permet de comprendre l'importance dévolue aux politiques d'emploi comme les altérations qui en résultent sur les dispositifs tentant de développer un volet de formation professionnelle.

⇒ **Une implication croissante des partenaires sociaux dans la formation professionnelle.**

Ce n'est qu'en 1977, après la mort de Franco, que les organisations syndicales patronales et de salariés ont été légalisées. Depuis 1986, leur participation est institutionnalisée dans le domaine de la formation professionnelle. Elles siègent dans les instances nationales et régionales de l'éducation et de la formation où sont établis les axes des politiques publiques et en particulier les priorités de l'agence pour l'emploi espagnole (l'INEM).

Néanmoins, il faut attendre les innovations plus récentes apportées par l'accord tripartite de 1992, pour que les partenaires sociaux s'impliquent de manière significative dans le système de certification professionnel, jusque lors entre les mains du ministère de l'éducation. Un des objectifs de cet accord est en effet de constituer un système national des titres et certificats professionnels couvrant les formations initiales et continues.

Ainsi, depuis 1996, existe un répertoire des « titres professionnels » préparés par la voie de la formation initiale, conçus sur la base de profils d'emplois et présentés en terme d'unités de compétences et de parcours de formation. La prise en compte de l'expérience professionnelle est inscrite dans le référent comme élément pouvant être validé.

De même, est visé pour 98 un répertoire des « certificats d'aptitude professionnelle » accessibles dans le cadre de la formation continue.

Sont également visées des équivalences et validations communes entre ces deux répertoires.

Toutefois, cette démarche semble avoir surtout pour effet de rationaliser l'offre de formation, sans établir de relation étroite avec les activités de travail. D'une part, c'est l'unité de formation et non l'unité de compétences qui est mise en avant dans l'identification des qualifications composant les répertoires. D'autre part, aucune indication n'est fournie sur les conditions de l'évaluation (jury, participation des entreprises et modalités).

Plus largement, on notera l'absence actuelle d'articulation des certifications avec les conventions collectives. La loi sur le statut des travailleurs précise en effet qu'un salarié occupant un poste pendant deux mois doit bénéficier de la qualification du poste et valorise la position occupée plutôt que la formation ou les compétences du salarié. Ces principes témoignent à la fois de l'histoire d'un système éducatif fonctionnant à distance des entreprises et des partenaires sociaux, et d'une conception traditionnelle des emplois imprégnée de l'organisation taylorienne en postes de travail.

4.2. PRATIQUES DE FORMATION EN ENTREPRISE ET GESTION DES COMPÉTENCES

⇒ **Des initiatives tripartites pour le développement de la formation des salariés.**

Dans le cadre de l'accord tripartite de 1992, la formation des salariés est considérée comme un enjeu stratégique national. Quatre types d'actions sont prévus et un ensemble de structures de contrôle où le rôle principal est tenu par les partenaires sociaux sont mises en place.

L'organisation institutionnelle est relativement complexe, articulant des instances tripartites aux niveaux interprofessionnel, de branche et territorial pour le suivi et le contrôle de l'ensemble des actions. En outre, une fondation pour la formation continue est instaurée pour mettre en oeuvre les dispositions de l'accord : le FORCEM. Le FORCEM est en particulier amené à gérer les ressources collectées auprès des entreprises (0,3% de la masse salariale correspondant à une partie de la cotisation globale de 0,7% dont 0,4% est versé à l'INEM pour la formation des chômeurs).

Les plans de formation d'entreprise concernent les entreprises de 100 salariés ou plus. Ils doivent d'abord faire l'objet d'une négociation au niveau de l'entreprise, puis d'un examen par la commission sectorielle ou la commission mixte d'Etat qui tranchent les désaccords éventuels entre employeurs et représentants des salariés. Le plan peut alors bénéficier d'un financement de la part du FORCEM.

Les plans de formation groupés concernent les entreprises de moins de 100 salariés qui se regroupent pour constituer un ensemble d'au moins 100 travailleurs. Les modalités d'instruction des projets sont de même nature que précédemment.

Les plans de formation intersectoriels intéressent des actions communes à plusieurs branches et font l'objet d'un traitement par les partenaires sociaux concernés.

Les permis individuels de formation représentent la version espagnole du congé de formation. Ils sont rémunérés jusqu'à une durée de 150 heures et doivent viser l'obtention d'un titre officiel.

En 1994, 1543 plans de formation seulement ont été financés, ceci témoignant des difficultés des entreprises à s'impliquer dans une procédure relativement lourde alors qu'elle n'ont généralement que peu l'expérience des questions de formation. C'est la raison pour laquelle l'application du dispositif tend à s'opérer selon une dynamique « descendante » plutôt qu'« ascendante ». Ce sont souvent les partenaires sociaux présents dans les diverses instances de régulation qui cherchent à impulser des projets dans lesquels vont ensuite s'intégrer les entreprises intéressées.

⇒ **L'effort de formation continue à l'initiative de l'employeur est peu développé sauf dans les grandes entreprises.**

Selon l'enquête CVTS coordonnée par Eurostat, 21% des entreprises ont recours aux stages et 10% à la formation en situation de travail en 1993 (contre 48% et 36% respectivement en France). En moyenne, 20% des salariés espagnols ont accès aux stages dans l'année. Enfin, seules 7% des entreprises disposent d'un plan de formation.

Ces scores placent l'Espagne parmi les pays européens où la formation continue est la moins répandue. Cependant, il faut noter que les grandes entreprises ont un comportement beaucoup plus formateur que ne le laisserait croire la simple observation des moyennes. La plupart d'entre elles ont recours aux stages et 30 à 45% des salariés des entreprises de plus de 500 salariés accèdent à la formation, chiffres assez nettement supérieurs à ceux observés notamment en Italie où les scores moyens ne sont pourtant pas très inférieurs à ceux de l'Espagne. En outre, l'effort de formation semble relativement bien diffusé en direction des différentes catégories de personnel. Les pratiques de formation les plus intenses s'observent, comme dans la plupart des pays européens, au sein des secteurs financiers, des transports et communication, de l'énergie, ou de la fabrication de matériels de transport.

L'impact du récent accord de 1992 est donc encore peu visible. Pour une large part, le développement des pratiques de formation, surtout perceptible dans les organisations de grande taille, procède davantage d'une initiative des entreprises financée sur leurs ressources propres que d'une démarche impulsée et soutenue par la mise en oeuvre de l'accord. Nombre d'entre elles engagent une démarche visant à flexibiliser l'organisation du travail et identifient de la sorte les compétences dont elles ont besoin pour atteindre leurs objectifs. Afin d'adapter les compétences existantes ou d'en créer de nouvelles, une place importante est faite à la formation en raison du faible niveau de formation formelle généralement constaté chez les salariés. Formations spécifiques à l'entreprise, ou formations plus transversales souvent bâties dans le cadre de coopérations nouées avec l'appareil de formation.

⇒ **La formation continue à l'initiative des individus est peu répandue.**

En Espagne, près de 10% des actifs sont analphabètes et environ un tiers n'ont pas dépassé le niveau de l'instruction primaire. C'est dans ce contexte qu'il faut replacer la volonté des pouvoirs publics et des partenaires sociaux de développer la formation permanente au travers de la formation ouverte (*non reglada*) destinée à aider les individus à rehausser leur niveau

éducatif ou de formation professionnelle.

Les politiques tentent pour cela de conjuguer une offre de formation adaptée aux besoins des adultes, largement subventionnée par l'Etat ou les collectivités locales, avec le permis individuel de formation instauré par l'accord de 1992. Mais leur impact semble limité. Les formations les plus fréquentes sont plutôt des actions de développement culturel ou artistique, traditionnellement développées en Espagne, que des formations certifiées dans les domaines généraux ou professionnels.

5. LA SUEDE⁷

Malgré les difficultés économiques rencontrées au début des années 90, marquées par la détérioration des finances publiques, la perte de compétitivité d'une économie largement tournée vers l'extérieur et la montée brutale du chômage, les réformes se déploient sans remise en cause radicale du niveau de protection sociale ou du choix interventionniste de l'Etat et des partenaires sociaux. Ainsi, l'ouverture du système éducatif aux entreprises s'accroît, mais son fonctionnement reste pour l'essentiel entre les mains des pouvoirs publics, même pour la filière professionnelle qui en est la principale composante. De plus, la forte prégnance des conventions collectives ne semble pas s'opposer aux changements organisationnels dans les entreprises, à l'implication des salariés dans le développement de leurs compétences, ou à l'intensification des efforts de formation continue consentis par les entreprises et appuyés par les pouvoirs publics.

⁷ Ce texte s'appuie largement sur l'analyse de M.O. Benedetto à paraître dans l'étude Céreq : formation professionnelle initiale et continue en Europe; Magnard-Vuibert. 1998 (Deuxième édition).

5.1. FORMATION PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUE DU SYSTEME EDUCATIF

⇒ **Au-delà de la scolarité obligatoire (16 ans), plus de la moitié des jeunes s'engagent dans la filière professionnelle.**

A l'issue de l'école unique, 90% des jeunes poursuivent leurs études dans le second cycle du secondaire. En majorité, ils s'orientent vers la filière professionnelle (près de 60%), les autres entrant dans la filière générale destinant le plus souvent aux poursuites d'études à l'université.

Les deux filières sont pour l'essentiel organisées sous la res-

ponsabilité et avec le financement des pouvoirs publics. En particulier, les études professionnelles se déroulent dans un cadre scolaire sans implication significative des entreprises ni des partenaires sociaux.

La prédominance des pouvoirs publics assure une relative uniformité des programmes, conforme aux objectifs de la politique de l'emploi qui vise notamment à faciliter la mobilité géographique. Cependant, depuis le début des années 90, une volonté de décentralisation se manifeste pour impliquer les collectivités locales dans la déclinaison des grandes orientations nationales au plan des contenus et de la structuration de l'offre éducative. Elle se conjugue avec une réforme du second cycle de l'enseignement secondaire.

⇒ *La réforme du second cycle s'attache à revaloriser la filière professionnelle, à assouplir les parcours de formation et à associer plus étroitement les entreprises.*

Mise en oeuvre depuis 1995-1996 dans tous les établissements, la réforme du second cycle vise en particulier à réduire les distances et les frontières entre les enseignements généraux et professionnels. Cela se traduit par un alignement des durées de formation à 3 ans, par un renforcement des exigences de formation générale dans la filière professionnelle et par une moindre spécialisation de celle-ci. Il existe désormais 14 programmes nationaux professionnels et 2 programmes généraux. En outre, à partir de la deuxième année, les élèves des programmes professionnels consacrent 15% de leur temps à des activités de travail en entreprise, sous statut scolaire. L'homogénéisation des modalités d'évaluation et de délivrance des diplômes devrait enfin faciliter l'accès à l'enseignement supérieur aux sortants des formations professionnelles.

Bien qu'il soit encore trop tôt pour évaluer complètement les effets de cette réforme, nombre d'observateurs soulignent d'ores et déjà qu'au-delà de l'attractivité indéniable de la filière professionnelle, les ambitions semblent se heurter aux difficultés rencontrées par les jeunes pour satisfaire les exigences accrues de formation générale

Au plan de l'assouplissement des parcours, des dispositions permettent de combiner différents éléments des programmes nationaux pour bâtir des parcours spécifiques ou individualisés. De la sorte, il est maintenant possible de suivre une formule d'apprentissage, sous la responsabilité conjointe d'un établissement scolaire et d'une entreprise. Ce nouveau dispositif bénéficie de l'implication de grandes entreprises comme Volvo, Ericsson, ou ABB, mais n'a encore qu'un impact marginal.

⇒ **L'accès aux formations supérieures ne se développe que depuis peu mais se caractérise par une ouverture prononcée aux adultes.**

En Suède, les universités et écoles supérieures sont gratuites mais les règles d'admission sont fondées sur un *numerus clausus*. Ce n'est qu'à partir du début des années 90 que les effectifs d'étudiants se sont accrus, alors que, jusqu'à cette époque, les poursuites d'études étaient faibles en comparaison de la plupart des autres pays européens (moins de 11% des 18-21 ans accèdent à l'enseignement supérieur, contre 29% en France). En revanche, les adultes détenteurs d'une expérience professionnelle étaient et sont encore nombreux dans le supérieur (30% des nouveaux inscrits en 1995 ont plus de 24 ans). C'est la raison pour laquelle les critères de sélection à l'entrée ont été récemment modifiés de manière à prendre davantage en compte le cursus scolaire et moins l'expérience professionnelle.

Différents diplômes sont considérés comme professionnalisés car conduisant à l'exercice d'un métier : ingénieur, médecin, enseignant, etc. Mais ce n'est que depuis 1996 qu'est expérimentée une formation professionnelle supérieure se situant dans la continuité des formations du second degré et ouvrant sur des qualifications plus élevées. Destinés également aux actifs en formation continue, ces diplômes sont préparés par la voie de l'alternance (sous statut scolaire) et visent un ajustement plus étroit aux besoins des employeurs. Ils devraient également faciliter les poursuites d'études des jeunes titulaires d'un diplôme professionnel du secondaire, rares jusqu'à présent à pouvoir entrer à l'université.

⇒ **L'insertion des jeunes s'est heurtée à de vives tensions sur**

le marché du travail depuis 1991.

Entre 1990 et 1994, le chômage global a été multiplié par cinq après une longue période marquée par des performances remarquables (le taux de chômage se situait un peu au-dessus de 2%). Largement facilité par la croissance régulière de l'emploi public, ce régime de plein emploi s'est trouvé en particulier remis en cause par la volonté politique de maîtrise des prélèvements obligatoires. A l'heure actuelle, la situation semble stabilisée au plan du chômage comme des déficits publics, mais les jeunes sont encore victimes d'un chômage d'insertion élevé. En 1997, le taux de chômage des moins de 25 ans est de 22%, pour un taux global de 10,4% (Eurostat). A noter cependant que le chômage de longue durée est relativement faible puisque 13% seulement des jeunes sont au chômage depuis plus de 12 mois (23% en France et 38% pour l'Europe des 15).

⇒ **Malgré un système de relations professionnelles dense et centralisé, la reconnaissance des diplômes laisse une assez grande latitude à l'employeur.**

Appuyés sur une syndicalisation élevée (81% de taux de syndicalisation), les conventions collectives et le système de représentation des salariés dans le conseil d'administration des entreprises jouent un rôle décisif dans la régulation salariale et l'instauration de la paix sociale (la grève n'est autorisée qu'en cas d'absence de convention collective).

Les partenaires sociaux sont également très actifs dans la conception et la mise en oeuvre des politiques actives de l'emploi au travers des systèmes de formation-reconversion ou des formations en direction des salariés dont l'emploi est menacé. En revanche, les classifications d'emploi élaborées au niveau des branches ou des entreprises sont très diverses et la formation initiale ou continue n'est pas un critère systématique d'accès à l'emploi. Le plus souvent, le travailleur est qualifié par l'emploi qu'il occupe et non l'inverse. En outre, malgré l'existence des conventions collectives, l'employeur dispose d'une grande autonomie dans la détermination des règles d'accès ou de progression dans l'emploi.

5.2. PRATIQUES DE FORMATION EN ENTREPRISE ET GESTION DES COMPÉTENCES

⇒ **La formation continue est un élément important du modèle social suédois.**

Si aujourd'hui la flexibilisation des relations professionnelles dans ses dimensions salariale et d'organisation du travail est un axe essentiel des politiques patronales, la nécessité de l'adaptation des compétences des salariés semble faire consensus. Cela signifie que l'employeur, les pouvoirs publics et la personne elle-même doivent trouver ensemble les moyens adéquats pour assurer cette adaptation, notamment par la voie de la formation continue.

La formation continue revêt depuis longtemps une grande importance comme dans tous les pays scandinaves. Au cours de l'année 1995, près d'un adulte suédois sur deux a suivi une formation. Celle-ci prend trois formes complémentaires : l'éducation des adultes visant à ce que chacun accède à l'enseignement et à la culture en cours de vie active, la formation pour l'emploi s'attachant à prévenir ou traiter le chômage et la formation du personnel en relation avec l'activité professionnelle exercée.

La première dépend directement des pouvoirs publics au travers des établissements et universités offrant aux adultes une éducation générale ou diverses formations professionnelles. Elle couvre également les universités et associations d'éducation populaire, largement subventionnées par l'Etat, diffusant des formations très variées et souvent moins formelles.

La formation pour l'emploi s'inscrit dans le cadre des politiques publiques qui se sont développées depuis le début des années 90 en réponse à la montée du chômage. Cette orientation vers une activation des dépenses publiques est relativement nouvelle et se substitue en partie aux politiques antérieures de nature passive (dépenses d'indemnisation du chômage) ou compensatrice (création d'emplois d'utilité publique). Les actions visent à promouvoir la mobilité géographique et professionnelle des jeunes et des adultes en s'appuyant de manière privilégiée sur l'alternance. Elles représentent, en stocks, environ la moitié des personnes au chômage.

La formation du personnel dont l'initiative revient à l'employeur

ou au salarié est aussi une pratique développée, bénéficiant d'incitations publiques importantes.

⇒ **Une initiative forte des employeurs dans un contexte d'ouverture étendue aux marchés extérieurs.**

Afin de répondre aux impératifs d'un développement économique largement tourné vers l'extérieur (les exportations représentent plus de 40% du PIB) et de faire face aux difficultés économiques du début des années 90, les entreprises suédoises se sont engagées dans une politique de recherche d'une meilleure compétitivité. Au-delà d'un effort accentué de modération salariale, ont été introduites des formes d'organisation du travail flexibles, orientées vers le client et suscitant un élargissement des compétences des salariés.

Cet effort d'adaptation de la main d'oeuvre s'est largement appuyé sur la formation continue. Selon les statistiques nationales, au cours du premier semestre 1994, 38% des salariés ont suivi une formation financée au moins partiellement par l'employeur, d'une durée moyenne de 6 à 7 jours.

Ces formations sont le plus souvent organisées à l'intérieur de l'entreprise mais comportent également des formations externes suivies dans le système éducatif ou l'appareil privé de formation continue. S'y ajoutent un grand nombre de formations en situation de travail.

Des aides financières aux entreprises visent à développer leurs pratiques. Ainsi, des allocations sont versées aux entreprises pour former leurs salariés pendant les périodes d'activité réduite ou pour prévenir le risque de chômage (jusqu'à 920 heures par salarié). De même, des subventions sont accordées pour le remplacement des salariés partis en formation.

⇒ **Une responsabilité importante des individus dans un contexte de flexibilité accrue du marché du travail.**

Le contrepoint du système suédois de haut niveau de protection sociale est sans doute une exigence pour les individus de veille en matière d'adaptation au marché du travail et d'acceptation de

la mobilité professionnelle et géographique.

Traditionnellement, le champ de l'éducation des adultes est marqué par une forte initiative des personnes pour se former en dehors du temps de travail. Initiative facilitée par une offre abondante et souvent gratuite.

Plus récemment, a été soulignée la responsabilité des salariés vis à vis du maintien ou du développement de leurs compétences. Le point de départ se situe dans la recherche de compétitivité accrue de la part des entreprises exportatrices confrontées aux difficultés du début des années 90. Ceci a conduit à mettre en oeuvre des pratiques de gestion décentralisées dans les entreprises, où les salariés sont investis d'une responsabilité étendue au regard des compétences qu'ils doivent détenir et des formations qui aident à les produire. Même si le coût de ces actions incombe essentiellement à l'employeur (ou aux pouvoirs publics au travers des aides directes ou indirectes existantes), l'initiative du salarié prend un relief particulier.

Principes d'action pour les entreprises françaises et pratiques européennes

Le but que nous poursuivons ici est de dégager des cohérences ou au contraire des écarts dans les pratiques de gestion des compétences en Europe. Mais notre ambition n'est pas de décrire un modèle idéal vers lequel chaque pays devrait converger. Les spécificités sociétales sont sans doute trop marquées pour que l'on puisse espérer tracer les contours de pratiques homogènes accessibles à tous. De manière plus pragmatique, nous tentons d'analyser dans quelle mesure les pratiques françaises sont susceptibles de rencontrer les préoccupations étrangères et d'y trouver des inspirations nouvelles. Le mode opératoire que nous retenons consiste à dégager les principaux enseignements des analyses nationales précédentes et à les confronter à l'énoncé actuel des propositions du CNPF sur la gestion des compétences. Les pratiques des entreprises françaises ne sont évidemment pas complètement réductibles à ces propositions mais ces dernières expriment un point de vue symptomatique de beaucoup d'expériences récemment conduites dans l'Hexagone.

1. LES OBJECTIFS DE LA LOGIQUE COMPETENCES : ACCROÎTRE L'EFFICACITE DE L'ENTREPRISE ET RESSERRER LES LIENS ENTRE SYSTÈMES ÉDUCATIF ET PRODUCTIF.

La plupart des initiatives observées en Europe naissent et se développent dans l'entreprise. Elles ont pour objectif d'accompagner des transformations organisationnelles qui, selon des formes et à des degrés divers, tendent à responsabiliser davantage les individus vis à vis de leur travail et à développer une attention accrue vis à vis du client.

Cependant, de manière parallèle, des dispositifs nationaux d'identification des compétences professionnelles sont mis en oeuvre. Leur visée complète en quelque sorte les initiatives des entreprises sans que, toutefois, la cohérence d'ensemble soit assurée. Les NVQ au Royaume-Uni témoignent de la volonté des pouvoirs publics de dynamiser le système de formation professionnelle en l'orientant vers la production des compétences professionnelles jugées nécessaires à l'exercice des principaux types d'emplois. Les préoccupations sont analogues en Espagne (même si les liens au travail sont moins étroits que dans les NVQ) ou au Danemark (bien que le projet se concentre sur les formations continues). Il s'agit alors de professionnaliser davantage un système de formation de manière à offrir aux entreprises une main d'oeuvre dont les qualités soient plus facilement repérables et proches de leurs besoins.

Il est important de noter que les dispositifs nationaux sur les compétences ne proviennent pas d'une démarche de consolidation des expériences d'entreprises. Ils sont construits selon une logique de caractérisation aussi générale que possible des compétences requises pour occuper un ensemble plus ou moins étendu d'emplois. En outre, les compétences identifiées sont de nature très variable, selon un spectre allant des connaissances générales aux capacités à effectuer des tâches très spécifiques.

Les entreprises conservent une grande liberté de manoeuvre pour retenir ou pas les catégories nationales dans la façon d'identifier les compétences qu'elles jugent décisives. Patent dans la plupart des pays, ce constat semble aussi vérifié lorsqu' existent un fort investissement des partenaires sociaux dans la formation professionnelle (Danemark) et un souci marqué d'en développer des formes de reconnaissance générale sur le marché du travail.

La mise en oeuvre de ces outils nationaux ne semble donc pas évacuer les initiatives d'entreprises répondant à des attentes spécifiques. Ainsi, certaines expériences conduites au Royaume-Uni montrent que l'existence des NVQ n'est pas nécessaire à ce que l'entreprise s'engage dans la gestion des compétences. Sans doute faut-il préciser que nous désignons ici

*Principes d'action
pour les entreprises
françaises
et pratiques
européennes*

des pratiques centrées sur les emplois les plus qualifiés. Dans les pays anglo-saxons, la mobilité professionnelle externe des ingénieurs et cadres est en effet relativement élevée au départ et l'objectif de l'employeur est de s'outiller de manière à renforcer la spécificité de l'entreprise au moyen, en particulier, d'un système de gestion des compétences fondé sur des critères et modes d'évaluation qui lui soient propres. Système qui réduit le risque pour l'employeur de voir partir le personnel qualifié sur lequel il a fortement investi.

Remarquons également que l'existence d'un dispositif de validation des compétences débordant du cadre de l'entreprise n'est pas non plus suffisante pour assurer de la mise en oeuvre sur le terrain d'une réelle gestion des compétences. Le cas des NVQ en est une illustration immédiate puisque nombre d'entreprises britanniques demeurent organisées sur un mode taylorien (comme cela est évidemment observable dans le reste de l'Europe).

Un facteur d'hétérogénéité des pratiques d'entreprises paraît tenir à la diversité des impacts recherchés de la gestion des compétences sur les ressources humaines : adaptation dynamique à une organisation du travail fondée sur la responsabilité des individus et des équipes, embauche de nouveaux salariés, gestion des mobilités internes, introduction d'un système de rémunération individualisé...

Un autre facteur de dispersion des pratiques réside dans la taille de l'entreprise. La plupart des expériences constatées de gestion des compétences sont situées dans de grandes entreprises (parfois dans des organisations de taille moyenne). Au moins deux éléments contribuent à concentrer les pratiques dans cette catégorie de firmes. D'une part, l'existence dans l'entreprise de moyens et de capacités spécialisés de gestion d'une démarche complexe. D'autre part, le fait que l'organisation taylorienne du travail et les structures hiérarchiques pesantes que la gestion des compétences vise à transformer sont souvent caractéristiques des grandes unités et non des petites qui, spontanément, optent pour des organisations plus souples. Pour ces dernières, la question des besoins et de l'instrumentation en matière de gestion des compétences semble se poser en des termes différents.

2. LES DEMARCHES COMPETENCES RENFORCENT LES SPECIFICITES DES QUALITES REQUISES DANS L'ENTREPRISE

S'inscrivant dans l'entreprise, les initiatives mettent l'accent sur les qualités spécifiques que les salariés doivent détenir et mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs de performance souhaités par l'employeur. Ce constat recoupe la conception énoncée par le CNPF et l'insistance exprimée sur le rôle central de l'entreprise dans le repérage et la validation des compétences (voir propositions 1 et 3).

Il s'ensuit une apparente hétérogénéité entre les entreprises des catégories utilisées pour désigner les compétences : compétences professionnelles, techniques, managériales, organisationnelles, relationnelles, comportementales, d'apprentissage etc. La liste des dénominations est loin d'être fermée.

Concernant la dimension comportementale, il faut noter la diversité des approches constatées mais aussi leur relative prudence quant à l'intégration des aspects les plus directement liés aux qualités humaines : qualité des rapports à autrui, attitudes vis à vis de l'environnement de travail, des valeurs de l'entreprise... Des tentatives sont menées pour objectiver cette dimension (voir NVQ par exemple mais aussi des expériences singulières d'entreprises). L'accent est notamment mis sur les compétences relationnelles, sur les capacités de communication avec les collègues (travail en équipe) ou les clients. Mais, si le degré d'adhésion au projet de l'entreprise et le dynamisme sont souvent considérés comme un élément clé de la performance recherchée, cela ne paraît pas conduire à une valorisation systématique et directe de ce type de compétences. Ces qualités sont souvent considérées comme le résultat de la mise en oeuvre d'autres compétences plus aisément objectivables et « justifiables » : un bon professionnel inséré dans une organisation qualifiante adhèrera aux valeurs et projets de l'entreprise et fera ainsi preuve des qualités humaines recherchées.

Cependant, si, le plus souvent, la question de la transversalité des compétences est à peine posée dans les démarches conduites par les entreprises, il est légitime de considérer que le caractère

« exportable » d'au moins une partie des compétences sur le marché du travail est réel. Cela tient justement à l'éloignement des modes d'organisation du travail du schéma taylorien qui tend, par la multiplication de tâches prescrites et la division poussée du travail, à renforcer la spécificité des compétences requises. Au contraire, il semble que la « dé-spécialisation » des activités de travail conduise à la valorisation de compétences potentiellement mobilisables dans des entreprises différentes : compétences managériales, relationnelles, mais également compétences techniques et professionnelles au travers, en particulier, de la diffusion des outils informatisés de production et de communication.

3. LA FORMATION ET LE TRAVAIL SONT LES DEUX SOURCES DE LA COMPÉTENCE.

Dans la mesure où la préoccupation centrale des entreprises porte généralement sur l'efficacité au travail, les expériences observées en Europe conduisent à une prise en compte des divers paramètres qui peuvent caractériser l'individu en activité. Elles rejoignent donc la conception de la compétence énoncée par le CNPF (voir proposition 1) comme mobilisant des ressources multiples : connaissances, savoir-faire, expériences et comportements.

Dans la plupart des pays européens, l'expérience est une source de compétence et une valeur reconnue sur le marché du travail sans qu'il soit toujours nécessaire de le préciser. Valeur traditionnelle sur les marchés du travail où les acquis de la formation professionnelle initiale sont rares (Espagne, Italie, Royaume-Uni). Valeur « culturelle » dans les pays nordiques où la variété des expériences est considérée positivement par les employeurs.

En outre, mis à part la Suède qui semble se rapprocher de la situation française, la dimension formelle ou académique de la formation et de la formation continue en particulier est moins prégnante. Aussi les pratiques de formation en entreprise sont-elles plus largement ouvertes qu'en France à des formes souples de formation liées à l'activité de travail sans que cela heurte salariés ou partenaires sociaux.

Il faut aussi remarquer que dans certains projets d'entreprises, l'insistance sur la valeur de l'expérience est réduite. En effet, l'objectif de rupture vis à vis des formes tayloriennes d'organisation du travail incite à dévaloriser en partie les expériences acquises dans ce contexte et à insister sur les apprentissages liés aux changements dans l'entreprise comme sur les apports des formations continues qui s'y rapportent.

Au total, en dehors des normes NVO qui mettent peu en avant le rôle de la formation (du moins dans leur version initiale), c'est cette dernière, selon des modalités ouvertes aux apprentissages en situation de travail, qui est généralement présentée comme l'instrument privilégié (mais non exclusif) de production des nouvelles compétences.

Cela n'est pas inconciliable, au contraire, avec un souci de valider les acquis de l'expérience afin de faciliter l'accès aux formations ou aux certifications professionnelles en cours de vie active. Partis extrême au Royaume-Uni, cette démarche se retrouve aussi en Suède (pratique ancienne pour l'accès à l'enseignement supérieur), en Espagne (répertoires récents des titres et certificats professionnels) et au Danemark (projet gouvernemental).

Ces pratiques rejoignent directement la réflexion française telle qu'elle est énoncée dans la proposition 2 du CNPF à propos du rôle de la formation initiale et continue.

4. LES COMPÉTENCES SONT LE PRODUIT DE LA COOPÉRATION DE L'ENTREPRISE ET DU SYSTÈME ÉDUCATIF.

De façon générale, les expériences conduites en entreprise témoignent du fait que la production et la validation des compétences professionnelles sont la résultante des actions conjointes de l'appareil de formation et de l'entreprise. Cette dernière étant nécessairement impliquée dans l'évaluation des compétences, car la situation de travail est le lieu indispensable où l'on peut vérifier leur existence (voir la proposition 1 du CNPF sur ce point).

Les pratiques observées semblent s'inspirer d'un souci de

*Principes d'action
pour les entreprises
françaises
et pratiques
européennes*

coopération avec l'appareil de formation pour mettre en place les formations attachées aux démarches compétences. Cet esprit de coopération procède soit d'une confiance ancrée sur des relations anciennes (Danemark) soit la nécessité de trouver à l'extérieur de l'entreprise les ressources utiles à la réalisation de certaines formations (Suède et autres pays).

Les formes d'évaluation des compétences se différencient selon l'importance relative qu'elles accordent au critère des résultats observés dans le travail ou à celui des facteurs individuels qui les déterminent : savoirs, savoir-faire, capacités diverses détenues. Mais, même dans le contexte britannique où les NVO privilégient le premier critère, la référence au second ne semble pas disparaître. La formation s'affirme alors comme un repère difficile à exclure dans l'évaluation des compétences.

Lorsque l'intensité des liens de l'entreprise avec la formation professionnelle initiale est élevée, la légitimité du système éducatif pour participer à la production et la validation des compétences est particulièrement marquée. Dans un pays comme le Danemark, l'implication des partenaires sociaux et des entreprises à tous les stades du système dominant d'apprentissage, confère aux diplômes une valeur qui recouvre en bonne partie le registre des compétences professionnelles. Cela tient en particulier au fait que la formation comporte des séquences en entreprise et que les employeurs sont impliqués dans l'évaluation à l'issue de la formation. Le système de formation est alors considéré comme un acteur à part entière de la production et de la validation des compétences. En outre, l'ouverture de l'apprentissage aux adultes permet d'élargir le rôle de ce type de certification à la production et la validation des compétences en cours de vie active.

L'opposition introduite dans les propositions du CNPF (voir la proposition 3) entre le diplôme certifiant des savoirs et savoir-faire et la compétence validée par l'entreprise en situation de travail apparaît donc en décalage avec les approches observées en Europe. Celles-ci témoignent davantage du souci d'impliquer le système éducatif dans la production, la validation et la certification des compétences professionnelles, sans pour autant s'engager dans une reconnaissance automatique des certificats délivrés. Ce der-

nier registre, selon des intensités et des modalités d'encadrement différentes, est considéré en Europe comme relevant au premier chef de la responsabilité de l'employeur. Il faut noter que la proposition française est difficilement séparable d'un contexte particulier de la relation formation-emploi, où les employeurs sont essentiellement présents lors de la conception des diplômes professionnels, mais relativement peu au moment de la formation et de l'évaluation.

5. LA RESPONSABILITE PARTAGEE ENTRE LE SALARIE ET L'ENTREPRISE.

Le principe de la responsabilité de l'individu apparaît comme indissociable des expériences constatées de gestion des compétences en Europe et rejoint en cela les conceptions du CNPF (voir proposition 6). Cela provient de la nature même du projet de l'entreprise qui, au travers d'une organisation du travail souple et réactive, fonde son efficacité sur la capacité d'initiative et de prise de responsabilité des salariés. Dans ce cadre décentralisé, l'initiative de l'individu touche également l'identification des compétences à développer ou acquérir pour anticiper ou accompagner l'évolution des tâches.

Au-delà de ce principe de responsabilité individuelle, la manière de le mettre en oeuvre semble ouvrir des perspectives relativement variées. Partout, les acteurs de l'entreprise s'accordent sur l'idée selon laquelle l'employeur doit fournir aux salariés des moyens matériels et financiers pour développer leurs compétences. Mais l'ampleur et les modalités de cet appui dépendent du contexte national. Dans les pays nordiques, les pouvoirs publics, au travers d'un subventionnement important d'une offre de formation souple et variée et de financements directs auprès des entreprises ou des salariés, offrent un relais substantiel. A noter également que les horaires de travail facilitent plus qu'en France le suivi de formation hors temps de travail (en fin de journée). En Espagne ou en Italie, l'initiative individuelle étant peu répandue en matière de formation professionnelle et l'offre étant réduite, c'est essentiellement l'employeur qui assume la charge des formations continues. Au Royaume-Uni, les individus sont plus souvent mis à contribution sur leur temps

libre et/ou financièrement. Mais les aides publiques aux entreprises attachées au label *investor in people* desserrent la contrainte pesant sur les salariés.

Cette variabilité des formes et gradations de la prise de responsabilité individuelle est évidemment en rapport avec la nature de la formation envisagée. Plus celle-ci présente un caractère de généralité par rapport aux besoins de l'entreprise et permet d'acquérir des compétences monnayables sur le marché du travail, plus l'appel à la participation individuelle et/ou à l'aide publique est important. Inversement, plus la formation se concentre sur des compétences spécifiques à l'entreprise, plus cette dernière sera mise à contribution.

6. UN DOMAINE DE NEGOCIATION : L'EMPLOYABILITE EN ECHANGE DE LA PERFORMANCE.

Apparaît de manière explicite ou en filigrane le souhait des employeurs d'un engagement réciproque nouveau entre le salarié et l'entreprise. Cet engagement serait basé sur une équivalence entre d'un côté la responsabilisation accrue du salarié en matière de travail et de développement des compétences, et de l'autre une garantie de moyens apportés par l'employeur pour supporter la charge de l'évolution de ces compétences et assurer l'employabilité de la personne. Cette perspective rejoint la réflexion du CNPF (voir proposition 7).

Cette inflexion de la relation salariale opère un changement d'ampleur différente selon l'organisation des marchés du travail considérés. Pour les salariés qui s'inscrivent dans un marché du travail actif où la mobilité externe est naturellement élevée sans que le risque de chômage soit important (Danemark, districts industriels italiens, marchés professionnels, cadres supérieurs...) le chemin à parcourir est court pour s'adapter à ce nouveau deal. En revanche, pour les salariés qui ne bénéficient pas de ce type de marché du travail (personnels les moins qualifiés notamment) le changement est d'importance et suscite généralement de la part des syndicats de salariés des réserves et notamment des exigences accrues d'accès à la formation. Mais, pour autant, les par-

tenaires sociaux de l'ensemble des pays considérés semblent accepter de s'inscrire dans une perspective de flexibilité du marché du travail comportant une nécessaire mobilité interne et externe de l'individu en cours de vie active. L'objectif étant alors de doter les personnes des moyens indispensables pour se former et acquérir les compétences valorisables et reconnues sur le marché du travail.

Ces éléments contribuent à l'élargissement du champ de la négociation collective en soulignant les enjeux de la formation continue comme instrument de gestion des parcours professionnels et de protection vis à vis du chômage. Dans tous les pays, émerge progressivement le souci de fixer ou d'adapter des règles générales permettant de développer la formation tout au long de la vie. Plus avancée dans les pays nordiques, cette démarche prend également corps dans le sud de l'Europe, au travers d'accords collectifs nationaux récents.

Un des enjeux du dialogue social porte aussi sur la reconnaissance dans l'entreprise et sur le marché du travail des compétences professionnelles. Mais cet enjeu semble difficilement dissociable de l'accès aux formations continues certifiées ou diplômantes.

Il faut remarquer que, dans les expériences d'entreprises considérées, la gestion des compétences va de pair avec un changement de l'organisation du travail et des règles de mobilité interne. En revanche, les principes de rémunération sont beaucoup moins souvent affectés. La reconnaissance salariale de la compétence est donc très diverse.

Par ailleurs, les expériences conduites dans les pays où le partenariat social est développé (Danemark, Suède) témoignent parfois d'une réticence des entreprises à introduire des règles de certification des compétences dont elles seraient seules responsables. Celles-ci pourraient en effet les contraindre à bâtir des principes nouveaux de valorisation des compétences venant remettre en question des règles de mobilité et de rémunération dont elles sont déjà dotées et qui s'appuient sur des conventions collectives de branche, fruits d'investissements importants pour chaque partie.

Au Royaume-Uni, l'introduction des NVO, au-delà de son effet structurant sur la formation professionnelle, paraît constituer un dispositif de certification participant d'une meilleure lisibilité des compétences détenues par les actifs sur le marché du travail. Cependant, leur reconnaissance par l'employeur en termes d'emploi occupé ou de rémunération n'a rien de systématique. Ce sont les grilles de compétences spécifiques conçues dans l'entreprise qui présentent le plus d'articulations avec l'emploi et le salaire.

LES PROPOSITIONS DU CNPF

Proposition 1 La compétence professionnelle est observable en situation de travail mais sa portée doit dépasser le cadre de l'entreprise

«La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis; elle se constate lors de sa mise en oeuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, et en lien avec les institutions (branches, système éducatif) d'une part et les salariés d'autre part, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer.»

Proposition 2 La formation et le travail sont les sources de la compétence

«Exercer une compétence professionnelle implique que soient mobilisées et combinées des ressources propres à la personne, que l'éducation, l'enseignement, la formation et l'expérience auront permis d'acquérir et de développer, ainsi que des ressources spécifiques à l'entreprise. Si la formation initiale et continue n'est pas une fin en soi, elle est l'un des moyens privilégiés permettant de développer les ressources constituant le socle des compétences professionnelles.»

Proposition 3 La complémentarité entre système éducatif et entreprise

«Le diplôme permet de certifier à un moment donné l'existence d'une partie des ressources individuelles, et en particulier des

connaissances, pas de la mise en oeuvre des compétences professionnelles exercées dans les situations réelles de travail au cours de l'ensemble du cursus professionnel. Cela va dans le sens d'une complémentarité des rôles de l'école et de l'entreprise : à l'école plutôt celui de constituer des connaissances et de les valider, de développer des ressources propres à l'individu; à l'entreprise, plutôt celui de les employer afin de développer les compétences et de les valider.»

Proposition 4 **La gestion des compétences est indissociable du changement de l'organisation du travail**

«L'exigence actuelle de polyvalence, d'adaptabilité, de réactivité, conduit les entreprises à sortir du système taylorien d'adaptation du professionnel à son poste de travail, pour tendre vers une organisation du travail prenant en compte les compétences professionnelles disponibles aujourd'hui, identifiant et créant celles qui restent à acquérir ou qui seront nécessaires demain.»

Proposition 5 **L'entreprise doit se doter d'outils adaptés à la gestion des compétences**

«A partir de l'analyse de ses besoins, toute entreprise doit pouvoir se doter des outils lui permettant d'une part de repérer les compétences nécessaires à sa performance, et d'autre part de gérer les ressources humaines. Ces outils pourront être conçus directement par l'entreprise si elle en a la possibilité, ou à sa demande par des organisations patronales ou des prestataires de service, avec le souci de leur donner le maximum de flexibilité et de souplesse.»

Proposition 6 **Une responsabilité partagée entre le salarié et l'entreprise**

«Seule une compétence mise en oeuvre peut être reconnue; or les besoins de l'entreprise évoluent, ce qui fait que de nouvelles compétences sont mobilisées, tandis que d'autres sont mises en sommeil. Le salarié a une responsabilité face à la gestion de ses propres compétences. Il doit pouvoir gérer son portefeuille de compétences ou se l'approprier suffisamment pour pouvoir le compléter, s'impliquer dans l'acquisition de nouvelles compé-

tences et être partie prenante des formations qu'il suit. Il appartient à l'entreprise d'y veiller, de faciliter cette responsabilisation et de donner les moyens du développement du portefeuille de compétences.»

Proposition 7

Un nouveau champ du dialogue social : l'employabilité du salarié et la performance de l'entreprise

«L'introduction de la démarche compétences dans la gestion des ressources humaines va créer un nouveau champ de dialogue social constructif, au double bénéfice de l'entreprise, qui pourra ainsi améliorer sa compétitivité, et du salarié qui développera son employabilité et aura les moyens d'une meilleure évolution professionnelle.»

Vers une poursuite des échanges européens

Les analyses précédentes n'épuisent évidemment pas la question des compétences professionnelles et des enrichissements réciproques que peuvent apporter les confrontations nationales. Elles permettent cependant d'identifier trois ensembles d'investigations complémentaires susceptibles de contribuer utilement à la réflexion et à l'enrichissement des pratiques d'entreprises.

1. LES OBJECTIFS DE LA GESTION DES COMPÉTENCES

Il paraît clair que la visée essentielle des entreprises est d'accroître leurs performances au travers de la gestion des compétences. Mais cette préoccupation se décline en une assez grande variété d'objectifs opérationnels qu'il serait utile de mieux comprendre.

Les changements d'organisation du travail prennent une consistance différente selon qu'il s'agit de moderniser une unité de production industrielle ou des activités de service. Les compétences existantes comme celles qui sont visées sont, pour une bonne part, de natures distinctes.

Les projets sont aussi d'inégale ampleur et ne concernent parfois qu'un sous-ensemble de l'entreprise et qu'une partie de son personnel. Centrés sur les personnels d'exécution ou, au contraire, sur les salariés les plus qualifiés, la gestion des compétences semble moins souvent porter sur l'ensemble de l'effectif de l'entreprise.

Par ailleurs, les expériences montrent que l'entreprise souhaite, au travers de la gestion des compétences, faciliter la résorption de sur-effectifs et plus généralement une mobilité interne ou externe accrue.

De plus, les buts poursuivis par les PME se distinguent de ceux des grandes entreprises dans la mesure où, généralement, le

contexte organisationnel des premières est plus flexible et se prête plus aisément à la responsabilisation des salariés, à leur autonomie et leur polyvalence.

Enfin, au-delà du principe selon lequel la gestion des compétences permet de bâtir une politique d'entreprise consensuelle, articulant besoins de l'entreprise et aspirations des salariés, il est nécessaire de s'interroger sur la manière dont les objectifs spécifiques des seconds sont effectivement identifiés et pris en compte. L'employabilité est-elle réellement assurée pour les personnes concernées par une démarche de gestion des compétences, et quelles stratégies sont-elles développées par les représentants des salariés pour défendre les intérêts de leurs mandants ?

2. LES MODALITES DE MISE EN OEUVRE DE LA GESTION DES COMPETENCES

Un constat général que nous avons tiré des analyses antérieures tient à la singularité des démarches d'entreprises

Celle-ci s'observe d'abord au niveau des compétences jugées nécessaires par l'employeur. Mais cette diversité est-elle réductible et est-il possible de distinguer un certain degré de généralité ou de transversalité dans l'identification des compétences, susceptible de fédérer les initiatives et de jeter les bases d'un ensemble de repères efficaces pour organiser la mobilité interne et externe des salariés ?

Les pratiques ne sont pas non plus équivalentes au regard de leur incidence sur l'organisation du travail, mais surtout sur les principes de mobilité interne et les formes de rémunération. Pourtant, il est aujourd'hui tentant de poser comme hypothèse que la gestion des compétences est une démarche qui porte en germe une logique nouvelle de construction de l'employabilité dans des marchés du travail flexibles et de détermination du salaire selon des règles d'ajustement sur la performance individuelle. A l'extrême, faut-il considérer qu'une des conditions de la réussite de la gestion des compétences dans l'entreprise tient précisément à la volonté de transformer simultanément toutes les dimensions relatives à l'organisation du travail, à la mobilité et à la rémunération, les compétences en devenant le moteur essentiel voire exclusif ?

Un autre élément d'interrogation important s'attache à la place occupée par la formation dans la production des compétences et aux modalités qu'elle est amenée à prendre. Les démarches conduites par les entreprises sont-elles de nature à réduire ce rôle au profit des expériences de travail, ou s'agit-il plutôt d'une tendance générale d'ouverture de la formation continue aux apprentissages en situation de travail ? Dans ce second cas, les formations sont-elles en mesure de produire des compétences transversales, valorisables en dehors de l'entreprise, ou se réduisent-elles à des dimensions spécifiques à l'entreprise ?

Enfin, si la gestion des compétences est destinée à concrétiser une pratique équilibrée entre les intérêts de l'employeur et ceux des salariés, quelles sont les manières efficaces de bâtir ce consensus ? Faut-il négocier la démarche et son application au sein de l'entreprise, ou considérer que la gestion des compétences relève essentiellement de la responsabilité de l'employeur ?

3. LA VALIDATION ET LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

Bien que se rattachant aux interrogations précédentes sur la mise en oeuvre de la gestion des compétences, la question de leur validation et reconnaissance mérite une attention particulière.

Si la gestion des compétences est avant tout inscrite dans le cadre de l'entreprise, elle vise aussi à construire l'employabilité des salariés dont le parcours professionnel peut les conduire à quitter volontairement ou non leur employeur. Comment alors faire en sorte que les compétences validées dans l'entreprise soient également reconnues sur le marché du travail ?

Quel rôle peuvent tenir à cet égard les grilles nationales de compétences professionnelles bâties dans certains pays européens ? Faut-il concevoir ce type de grille comme un prolongement naturel des diplômes professionnels, ou plutôt comme un instrument délibérément en rupture avec la formation ?

S'agit-il de simples repères permettant d'améliorer la visibilité des compétences détenues sur le marché du travail, ou est-ce un socle à partir duquel les compétences sont reconnues et rémunérées dans les entreprises ?

*Vers une poursuite
des échanges
européens*

Quelles sont dès lors les conditions appropriées de l'évaluation des compétences des personnes ? Quels en sont les acteurs pertinents : employeurs, formateurs, pouvoirs publics, partenaires sociaux ?

Au sein de l'entreprise, la reconnaissance en terme de fonction ou de salaire porte-t-elle sur les compétences effectivement mises en oeuvre ou, plus largement, sur les compétences détenues (mobilisées comme potentiellement mobilisables) ?

L'ensemble de ces interrogations reste largement ouvert, à l'image de pratiques d'entreprises diverses et parfois inachevées. Le séminaire de Deauville offrira l'opportunité de réexaminer ces questions sur la base de différents témoignages d'entreprises et des échanges qui les accompagneront.

De la sorte, devraient se préciser les thèmes et préoccupations de premier rang autour desquels les échanges européens et internationaux pourront se poursuivre au-delà de l'échéance de Deauville.

Bibliographie

ANT M., KINTZELE J., VAN HAECHT A., WALTER R. (dir.); (1996);
L'accès, la qualité et le volume de la formation professionnelle continue en Europe. Luchterhand, Berlin.

AVENTUR F., MÖBUS M. (dir.); (1998);
Formation professionnelle initiale et continue en Europe. Magnard-Vuibert.

AVENTUR F., MÖBUS M. (dir.); (1998)
Formation professionnelle initiale et continue en Europe. Magnard-Vuibert. 2ème édition, à paraître.

AVENTUR F., MÖBUS M., PELE J., PHILIPPE C.; (1998);
La formation professionnelle continue dans les entreprises françaises en 1993 ; résultats d'une enquête européenne. Céreq, doc. N° 133, février 1998.

CEDEFOP; (1994);
Les compétences : les mots et les faits. Revue européenne formation professionnelle N°1-1994.

COURPASSON D., LIVIAN Y.F.; (1991);
Le développement récent de la notion de compétence, glissement sémantique ou idéologie ?; Revue de gestion des ressources humaines N° 1, octobre.

EUROSTAT (1998);
Enquête formation professionnelle continue dans les entreprises; résultats 1994. Luxembourg.

JOBERT A., MARRY C., TANGUY L.; (dir.); (1995);
Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie. Armand Colin.

MARSDEN D.; (1998);
Apprentissage, le phénix renaît-il de ses cendres ? La formation professionnelle en Grande-Bretagne. Formation-Emploi N° 61, janvier-mars 1998.

ZARIFIAN P.; (1997);
La compétence, une approche sociologique. L'orientation scolaire et professionnelle, N° 3, pages 429-444.



AVEC LE CONCOURS DU
FONDS SOCIAL EUROPÉEN

CNPF

31, avenue Pierre 1^{er} de Serbie - 75784 Paris Cedex 16