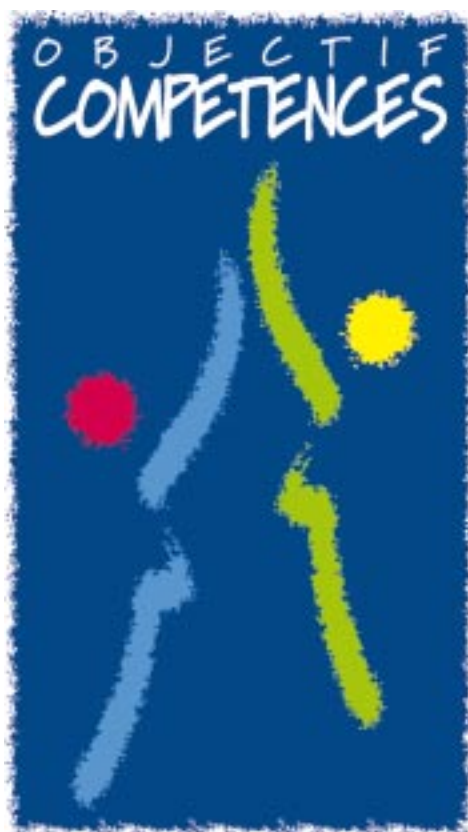


1 9 9 8



TOME 6

Évaluer, valider et certifier les compétences professionnelles

CNPF



AVEC LE CONCOURS DU
FONDS SOCIAL EUROPÉEN

CNPF

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

Evaluer, valider et certifier les compétences professionnelles

Expert rédacteur : Michel FEUTRIE - UNIVERSITE DE LILLE I

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

Président : Patrick FRANCHET - SOLLAC FLORANGE

Rapporteur : François TRAISNEL - CONSEIL NATIONAL DU COMMERCE

<i>ANDRE Patrick</i>	EDF GDF
<i>BEAUVILLAIS</i>	IUT VILLETANEUSE
<i>BENITEZ Isabelle</i>	GESTE VAUCLUSE
<i>BERNHARDT Jacques</i>	GIM
<i>BLACHON Jean-Pierre</i>	AIR FRANCE INDUSTRIE
<i>BOUSSEL Bruno</i>	CNPF
<i>CABRIOT Pierre</i>	UNIVERSITE THOMSON
<i>CARDONA Christian</i>	RATP
<i>CAZEAUX Jean-Claude</i>	MINISTERE DE LA DEFENSE - DGA
<i>COLIN Jean</i>	FEDERATION INDUSTRIE BETON
<i>COURBEBAISSE Pierre</i>	AFEC
<i>CROQUETTE Daniel</i>	CESI - FFP
<i>de BRIENNE</i>	ADECCO
<i>de COINET de FILLAIN Jean</i>	SGN
<i>de SARS Yves</i>	A.B. CARRIERES
<i>DELANNOY Jean-Pierre</i>	UNION PATRONALE MOSELLE
<i>DELATTRE Véronique</i>	HEC
<i>DESPRETS Régine</i>	CACHAREL SA
<i>DUBOIS Michel</i>	BANQUE POPULAIRE
<i>ESTIVAL Jean-Louis</i>	GARF
<i>FREMAUX Anthony</i>	TRIVIUM
<i>GAUDOUX Alain</i>	UNICEM
<i>GOGLIA Annie</i>	COMITE MOSELLAN SAUVEGARDE DE L'ENFANCE A L'ADULTE
<i>GOUDET Eliane</i>	INGENIERIE DE FORMATION
<i>HENRY Noël</i>	AXCO FORMING
<i>HUBERT Christophe</i>	AFEC
<i>JANNIERE Jean-Michel</i>	BF GOODRICH AEROSPACE EUROPE
<i>JAUDEAU Bernard</i>	CHAMBRE SYNDICALE DES INDUSTRIES CHIMIQUES D'ILE DE FRANCE
<i>LOTHE Eric</i>	TIOXIDE EUROPE SA
<i>MANDON Daniel</i>	EDF GDF
<i>MASSON Alain</i>	CNPF
<i>MAURER Pierre</i>	AFERP
<i>MELIN Marie-Hélène</i>	INSTITUT DE GESTION SOCIALE
<i>MERIENNE Gérard</i>	ALCATEL TELECOM
<i>NALLET Françoise</i>	UNION DES ASSOCIATIONS RETRAVAILLER
<i>PINSON Marie-Dominique</i>	FEDERATION DE LA PLASTURGIE
<i>RADIGUET Véronique</i>	CAISSE D'EPARGNE VAL DE FRANCE
<i>ROSSIT Serge</i>	CERPLEX
<i>SCHWEITZER Dominique</i>	AXA FRANCE ASSURANCE
<i>SIROT Françoise</i>	CGEA
<i>SOHM Bernard</i>	AUTOMOBILES PEUGEOT
<i>TREPO Georges</i>	HEC
<i>VASSE</i>	ADECCO
<i>VILLERBU Alain</i>	LES MUTUELLES DU MANS

Introduction	4
I. DEFINITION DES TERMES	6
1. Evaluer	6
2. Valider	7
3. Certifier	8
4. Compétences professionnelles	9
II. LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION, DE LA VALIDATION ET DE LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	11
1. Des enjeux pour l'entreprise, les individus, la société	11
1.1. Les enjeux pour l'entreprise	11
1.2. Les enjeux pour les salariés	13
1.3. Les enjeux pour la société	14
2. Des enjeux liés aux démarches d'évaluation, de validation, de certification des compétences professionnelles	14
2.1. Les enjeux de l'évaluation des compétences professionnelles	15
2.1.1. Quel est l'objet de l'évaluation ?	16
2.1.2. Qui évalue et quand ?	27
2.1.3. Quels sont les effets de l'évaluation ?	31
2.1.4. En conclusion (provisoire) sur l'évaluation des compétences professionnelles	33
2.2. Les enjeux de la validation	34
2.2.1. Deux modalités de validation interne des compétences professionnelles	35
2.2.2. Vers la définition d'un dispositif interne de validation des compétences	36
2.2.3. La validation externe	37
2.3. Les enjeux de la certification	42
III. LES METHODOLOGIES	47
1. Des constats	47
2. Quelques exemples de méthodologies expérimentées	48
2.1. Les outils internes à l'entreprise	48
2.1.1. L'entretien d'appréciation ou d'évaluation	49
2.1.2. L'auto-évaluation	52
2.1.3. L'évaluation à 360°	52

2.1.4. Les situations-épreuves	53
2.1.5. Les grilles d'observation en situation normale et en situation dégradée ou problématique, de démarche de résolution de problème	54
2.1.6. Référentiels d'activité ou référentiels de compétences	55
2.1.7. Les portefeuilles ou dossiers de compétences	60
2.2. Les outils externes à l'entreprise	61
2.2.1. Les référentiels des diplômes et de titres	62
2.2.2. Les Certificats de Qualification Professionnelle (CQP)	62
2.2.3. Les dispositifs de validation des acquis professionnels en application du décret de 1985 et de la loi de 1992	64
2.2.4. Le dispositif ingénieur DPE	66
2.2.5. Le bilan de compétences	67
2.2.6. Les unités de compétences professionnelles	68
2.2.7. Les portefeuilles de compétences ou portfolios	68
2.2.8. Le dispositif NVO	69
2.2.9. Le système européen d'accréditation des compétences	70

IV. QUELQUES EXPERIENCES 72

V. BIBLIOGRAPHIE 83

Le thème confié à l'atelier « Evaluer, valider et certifier les compétences professionnelles » est sans doute l'un des plus difficiles à traiter, car il se heurte, à la fois, à des difficultés techniques et méthodologiques, et à des conceptions très différentes, mais stratégiques, portées par les institutions et les acteurs. En effet, elles portent sur les relations que l'entreprise entretient d'une part, avec les individus qu'elle emploie, et d'autre part, avec la société. Le traitement de cette question est décisif, puisqu'il induit des modifications profondes de nos systèmes de référence et de nos systèmes de gestion des ressources humaines, qui constituent des enjeux forts pour notre société.

Nous avons essayé de construire un document susceptible d'aider à la réflexion les participants de l'atelier 6. La qualité des discussions et la pertinence des recommandations à Deauville constitueront les critères d'évaluation (et de « validation » ?) de notre travail préparatoire.

Nous avons essayé, probablement de façon imparfaite, d'éviter deux écueils :

- développer une approche théorique distanciée, mais coupée des réalités,
- en rester au niveau de l'anecdote ou du cas particulier.

L'exercice s'est avéré, comme nous nous y attendions, particulièrement difficile, car le vocabulaire est loin d'être stabilisé, ce qui requiert des exigences supplémentaires de précision dans les échanges. Les démarches mises en œuvre par les entreprises sont marquées du sceau du pragmatisme et sont liées le plus souvent à un contexte et à des enjeux locaux (certains groupes ont par exemple renoncé à imposer un modèle commun, laissant aux unités une large marge d'autonomie dans l'application d'une méthodologie définie de façon centrale) ; de plus, ces démarches ne sont pas stabilisées et sont présentées comme susceptibles d'évoluer, à plus ou moins brève échéance, en fonction de facteurs internes ou externes.

Nous avons donc choisi de livrer au lecteur-participant les nombreuses interrogations, les hésitations, les portées limitées des outils et démarches, qui sont le résultat des discussions

préparatoires. Nous avons également préféré vous présenter des expériences concrètes d'entreprises de façon brute, sous la forme descriptive adoptée par l'entreprise, sans tenter d'entamer une discussion critique.

Après une définition des termes utilisés, le présent cahier propose un découpage en quatre parties :

- l'identification des enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences,
- le repérage et la présentation des méthodologies mobilisées,
- l'analyse de quelques démarches exemplaires expérimentées par des entreprises ou des institutions,
- la proposition d'une bibliographie.

Notre objectif a été de mettre à votre disposition des réflexions, beaucoup de questions, des « états des lieux », en vous invitant à construire vos propres interrogations pour les confronter avec d'autres, à analyser vos expériences et vos pratiques, pour en faire un objet de débat. D'une discussion qui s'annonce riche peuvent surgir des recommandations pertinentes.

Définition des termes

En référence au titre du cahier, quatre termes sont à définir : évaluer, valider, certifier et compétences professionnelles. Les définitions proposées, ci-après, visent à constituer un vocabulaire commun entre les membres du groupe de travail.

D'une façon générale, il est admis qu'évaluer, valider et certifier les compétences professionnelles, non seulement, sous-entend des démarches et procédures différentes, mais aussi, porte sur des objets qui ne se recouvrent pas complètement.

1. EVALUER

Evaluer évoque l'idée de mesure, de positionnement par rapport à une norme, à une référence et par là aussi l'idée de classement. « L'idée de compétence, comme l'écrit Gérard Vergnaud ¹, consiste à mettre le doigt sur ce qui fait la différence entre un individu et un autre dans un poste de travail, ce qui fait la différence entre une équipe soudée et opératoire et une autre, ce qui fait la différence entre une entreprise et ses concurrents ».

Evaluer nécessite :

- de dire ce qui va faire l'objet de l'évaluation, ce qui va être mesuré ;
- de choisir des « références » sur lesquelles on va s'appuyer pour réaliser l'évaluation ;
- d'identifier les outils et les méthodes qui vont être utilisés ;
- de désigner les acteurs qui seront chargés de mener cette évaluation ;
- de préciser les effets de l'évaluation.

¹⁾ Vergnaud, G,
« **A propos de la
compétence** »,
Le Monde 20/12/1995

Souvent, le terme « d'identification » est utilisé à la place du terme d'évaluation. Comme la question de l'identification fait l'objet d'un atelier spécifique, il ne sera utilisé, dans ce cahier, que très rarement.

2.VALIDER

Valider peut prendre deux sens.

Littéralement, valider c'est rendre ou déclarer « valide » quelque chose, c'est-à-dire considérer que les mesures qui ont été réalisées sont valides, qu'elles mesurent bien ce qu'elles sont censées mesurer.

Mais plus généralement, valider renvoie à l'idée de « valeur » ; il s'agit de donner une valeur, dans un système de référence identifié, à une évaluation ou à une appréciation. C'est donner de la « visibilité » pour les individus qui en bénéficient et pour les acteurs qui la mettent en oeuvre, c'est donc assurer une reconnaissance par des tiers.

La validation suppose ainsi une démarche qui dépasse le moment, le lieu et l'objet de l'évaluation concernée. De ce fait, la validation confère aux évaluations une portée plus générale qui dépasse le cadre immédiat dans lequel elles ont été effectuées. Elle implique une régularité et une reproductibilité dans la durée.

Se pose à partir de là, la question du cadre de la validation : celui de l'entreprise ou celui de la branche ou celui d'autres instances externes au champ professionnel.

Dans le cas d'une démarche d'entreprise, la validation peut être décrite comme une reconnaissance plus ou moins formalisée, de la capacité à maîtriser une situation professionnelle dans un contexte particulier ; c'est une reconnaissance de fait, en dehors de toute contrainte légale. Certaines entreprises évoquent, pour assurer la garantie et l'objectivité de la démarche, l'idée de « certification » de la procédure interne mise en oeuvre.

Dans le cas de la branche ou d'instances externes, la validation ne s'arrête pas à un espace particulier, mais tente d'établir une comparabilité, une portabilité, une transférabilité, bien que cette transférabilité soit variable d'une part, en fonction de l'importance du caractère transversal des compétences et, d'autre part, du degré de reconnaissance par les utilisateurs potentiels.

Définition des termes

D'une façon générale, pour valider, trois conditions au moins doivent être réunies :

- disposer d'un « référentiel » qui dépasse le cadre immédiat de l'activité observée ;
- définir des « règles du jeu » stables et reconnues par les acteurs concernés ;
- s'appuyer sur des instances et des acteurs « indépendants » qui garantissent l'objectivité.

Le terme de « reconnaissance » est utilisé à plusieurs reprises dans les rapports préliminaires à côté du terme « validation ». Le terme de reconnaissance renvoie à une conception moins codifiée de la prise en compte des compétences ; elle peut prendre des formes diverses qui ne nécessitent pas des formes organisées ou instituées d'évaluation et de validation.

3. CERTIFIER

Le verbe certifier a tendance à recouvrir aujourd'hui des actions plus diversifiées qu'auparavant.

De façon usuelle, certifier c'est donner une « valeur » aux évaluations dans un système particulier, celui des certificats et diplômes. Dans le contexte de la formation, la certification est une opération qui permet de garantir, d'authentifier, de légaliser les savoirs et savoir-faire d'un individu. Selon la définition du CEDEFOP, la certification « c'est la délivrance d'un diplôme, d'un certificat ou de tout autre titre par les autorités, organismes de formation et personnes compétentes ² » .

Certifier implique nécessairement des instances qui ont reçu une responsabilité officielle ou légale et qui s'engagent vis-à-vis de ceux qui font appel à elles. En France, le champ de la certification renvoie à une norme formalisée, officielle, qui garantit que le porteur du certificat a bien acquis des connaissances, des savoir-faire définis par un programme et que l'on a vérifié ses acquis. Elle s'étend sur trois champs principaux : les diplômes, les titres homologués et les CQP, auxquels on peut ajouter les certificats délivrés par certains organismes de formation ³. Selon l'OCDE, la certification concrétisée sous la forme d'un certificat

⁽²⁾ *Analyse comparée des systèmes de procédures de certification des qualifications en vigueur dans la Communauté Européenne, Flash 6/93 du CEDEFOP*

⁽³⁾ *Sur cette question, et plus généralement sur la terminologie, il convient de se référer aux travaux d'Anne Marie Charraud du CEREQ, en particulier le Bref n°114 de novembre 1995 :*

« Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification ».

⁽⁴⁾ *J. Molsosa, « Les nouveaux modes d'accréditation des compétences », Le magazine éducation, formation et jeunesse en Europe, Communauté Européenne, 9/1998*

ou d'un diplôme est un instrument doté d'un pouvoir social et économique qui dépasse le champ de la formation.

On trouve désormais d'autres usages du terme certifier, notamment dans le champ des pratiques d'entreprise avec la certification d'entreprises, de produits, de procédures. Il s'agit d'authentifier la conformité à des exigences définies par des normes. Des organes de certification sont apparus.

A ces pratiques bien repérées, s'ajoutent d'autres approches recherchant des certifications, par exemple au travers de référentiels de compétences. Une norme européenne a même défini ce que pouvait être la certification personnelle et certaines entreprises ont tendance à créer leurs propres modalités de certification.

En lieu et place du terme de certification apparaît parfois le terme « accréditation », qui est notamment utilisé dans le Livre Blanc de la Commission Européenne. L'accréditation, selon la définition qu'en donne J. Molsosa de la DG XXII, a pour objectif « de donner à l'individu les moyens de prouver qu'il dispose effectivement des compétences et connaissances. Elle doit être délivrée, sous forme de documents divers, par une organisation ou institution publique ou privée avec un prestige suffisant pour permettre, ensuite, sa reconnaissance ⁴»

4. COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Sur la notion de compétence professionnelle, un accord semble se dégager des travaux préliminaires.

La compétence professionnelle ne peut s'observer qu'en situation de travail réelle. C'est une mise en œuvre, en combinaison, avec un degré de performance variable, de savoirs de natures diverses, de savoir-faire et de comportements attendus (savoir-être).

Elle est mise au service d'un résultat, qui est observable et/ou mesurable.

Elle est contextualisée, c'est-à-dire liée à un environnement ; elle

⁽⁴⁾ J. Molsosa,
« **Les nouveaux modes
d'accréditation des
compétences** »,
*Le magazine éducation,
formation et jeunesse en
Europe, Communauté
Européenne*, 9/1998

Définition des termes

est donc transférable et remobilisable, à des degrés et selon des délais variables, dans un autre contexte.

Elle se construit comme entité dans l'activité, puis évolue et progresse éventuellement par l'activité elle-même.

Elle est individuelle, construite et mise en œuvre par un individu, mais peut comporter des dimensions collectives. L'individu, si l'on se réfère à Le Boterf, mobilise des « ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) » et « des réseaux de ressources de son environnement »⁵.

Elle intègre des éléments qui ne sont pas seulement issus de la sphère du travail, mais aussi de l'expérience personnelle et sociale.

Cependant, dans les textes qui nous sont proposés, on enregistre une hésitation dans l'utilisation du terme de compétence entre le singulier et le pluriel. Cette hésitation n'est pas neutre. L'utilisation du pluriel s'accompagne souvent d'une représentation analytique de la compétence présentée comme une somme de savoirs, de savoir-faire, de comportements. Le Boterf pose la question : « Suffit-il de posséder une liste de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour être reconnu compétent ? »⁵. En revanche, l'utilisation du singulier renvoie à une représentation dynamique de la compétence, considérant celle-ci à la fois, comme une totalité et comme un processus. Le recours à l'une ou l'autre définition n'est pas, comme on le verra plus loin, sans effet sur le choix des procédures et des outils par les entreprises et, sur la qualité des démarches et des résultats qu'elles produisent.

⁽⁵⁾ Le Boterf G.,
« **Evaluer les compétences.**
Quels jugements ?
Quels critères ?
Quelles instances ? »,
Education Permanente
n°135, 1998

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

1. DES ENJEUX POUR L'ENTREPRISE, LES INDIVIDUS, LA SOCIÉTÉ

Dans les débats préparatoires aux Journées de Deauville, il a été reconnu que les enjeux de la logique de compétence professionnelle se situaient à trois niveaux :

- le niveau de l'entreprise ;
- le niveau du salarié ;
- et plus généralement, le niveau de la société.

Il est utile de les rappeler brièvement, même si nous y reviendrons en détail plus loin, en abordant la question des enjeux sous l'angle spécifique de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences professionnelles.

1.1. LES ENJEUX POUR L'ENTREPRISE

Un objectif de réactivité

La gestion par les compétences constitue une nécessité pour faire face aux défis économiques et sociaux présents et à venir. Dans un contexte d'incertitudes de plus en plus grandes et de pression de plus en plus forte de la part de l'environnement, l'enjeu principal pour les entreprises est de disposer à temps des compétences dont elles ont besoin pour maintenir leurs activités, les développer, conquérir de nouveaux marchés,... Un mot-clé domine les réflexions qui accompagnent la mise en œuvre des « démarches compétences » : la réactivité. On observe que les entreprises qui entrent dans une telle démarche sont souvent celles qui sont confrontées à des changements importants, voire à des difficultés.

Cette incertitude affecte également les contours des « métiers ».

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

Articuler le potentiel compétences du projet stratégique

« Dans une organisation qualifiante se transformant en même temps que la compétence de ceux qui la font fonctionner, les emplois ne sont pas figés ; leur contour et leur contenu évoluent au rythme de la progression des qualifications »⁶. La contrainte nouvelle est donc de faire évoluer, en même temps, les individus et les métiers, ce qui signifie l'obligation de mettre en œuvre des modes de gestion des ressources humaines plus qualitatifs, plus anticipateurs qui permettent de mieux articuler le potentiel de compétences de l'entreprise et son projet stratégique. Cela suppose pour l'entreprise :

- de mieux connaître le potentiel humain et le capital de capacités individuelles et collectives dont elle dispose ;
- d'organiser le travail et les collectifs de travail pour le mobiliser efficacement, pour l'optimiser ;
- d'améliorer ce potentiel de compétences notamment, mais pas seulement, par la formation.

Comme l'indique un document de réflexion proposé par le CNPF, « le passage à la logique de compétence ne saurait se réduire à la mise en œuvre de techniques de management, elle suppose d'introduire au cœur 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 »⁷.

Construire de nouveaux types de parcours professionnels

L'atteinte de cet objectif suppose la construction d'un dispositif qui favorise la construction et le développement des compétences. C'est-à-dire construire d'une autre façon des parcours professionnels et des filières professionnelles, en organisant la mobilité, l'évolution et la progression professionnelle des salariés.

Cette approche, enfin, interroge le dialogue social dans l'entreprise et dans les branches professionnelles. Au-delà d'une nécessaire discussion technique, l'approche compétences introduit un certain nombre de changements, en particulier de nouveaux systèmes de reconnaissance et de progression individuelle, pour lesquels doivent ou devront se construire demain, de nouveaux accords avec les salariés.

⁶ Devaud J.M.,
« **Changer le travail : une
orientation stratégique** »,
in *Changer les organisations
du travail*,
INSEP Editions, 128p., 1993

⁷ Document interne
préparatoire aux Ateliers
de Deauville 1998

1.2. LES ENJEUX POUR LES SALARIÉS

Des opportunités de valorisation professionnelle

L'approche compétences s'inscrit dans un processus d'individualisation.

L'approche compétences offre à l'individu des opportunités de valorisation personnelle. Evaluer, valider ou certifier les compétences d'un salarié, c'est lui proposer une reconnaissance interne et externe de ce qu'il sait faire, de ce qu'il a appris au travail, éventuellement en dehors. Certes, cette reconnaissance ne prend pas pour tous la même valeur, mais, il y a derrière l'approche compétences, une possibilité de mesurer et de reconnaître en continu des acquisitions individuelles.

L'approche compétences est reliée à « l'employabilité ». Evaluer, valider ou certifier les compétences construit un rapport nouveau à l'employabilité tant interne qu'externe. Elle peut éventuellement contribuer, par la meilleure connaissance que l'on a de soi et de ce que l'on sait ou sait faire, à lever certaines angoisses vis-à-vis du monde du travail, par rapport aux exigences nouvelles qu'il exprime en direction tant des salariés, que des demandeurs d'emploi.

Construire sa trajectoire professionnelle

L'approche compétences peut permettre à l'individu de construire son parcours professionnel, d'organiser son évolution ou sa progression professionnelle. Elle peut constituer une opportunité de responsabilisation et d'acquisition de marges de liberté, mais aussi d'éléments et d'arguments pour dialoguer et/ou négocier.

La question posée est celle de la responsabilité de l'individu. Jusqu'à quel point l'individu est-il responsable du maintien de sa compétence ? Quelle doit être la part de l'entreprise ? En effet, responsabiliser c'est aussi émanciper, libérer l'initiative, en faire un porteur de projet, mais, c'est aussi donner au salarié, un droit à l'intervention sur son environnement, quel que soit son niveau de qualification. « L'autonomie n'est plus signe d'insubordination ou de résistance au pouvoir, ... elle est synonyme de professionnalisme, d'intégration sociale active et d'émancipation positive »⁸. Mais jusqu'à quel point est-il possible d'amorcer ce processus dans les entreprises ? Ce sont les questions qui sont contenues dans certaines volontés affichées de rendre le salarié « acteur ».

⁸ Falzi E.,
« Du salarié 'acteur' à
l'acteur social ou
l'introuvable relation
d'échange »,
Actualité de la Formation
Permanente n°132,
septembre-octobre 1994

1.3. LES ENJEUX POUR LA SOCIÉTÉ

L'approche compétences pose au moins trois types de questions de fond à notre organisation sociale, questions que nous ne ferons qu'évoquer dans le cadre de ce cahier.

Trois enjeux majeurs

Elle pose, premièrement, la question du rapport entre la formation initiale et continue et les acquis en situation professionnelle, ainsi que la question de la construction initiale des capacités professionnelles et leur actualisation et la prise en compte des compétences acquises en situation de travail. Elle repositionne l'entreprise comme acteur à part entière, reconnu, de la construction de la « qualification » d'un individu. Plus largement, elle pose les questions du partage de ce que j'avais appelé il y a quelques années « le pouvoir de formation »⁹ et de la conception de la formation.

Elle pose, en second lieu, la question des rapports entre compétences et rémunération, et plus généralement de tout ce qui a trait à la classification et à la progression professionnelle.

Elle pose, enfin, la question de la mobilité externe par la portabilité et la transférabilité des compétences d'une entreprise à une autre, d'une branche professionnelle à une autre, d'un pays à un autre, dans un contexte de formation et de qualification tout au long de la vie.

Ces types de questions renvoient à la question plus générale, de la confiance que le corps social accorde et accordera aux modes de gestion des compétences par l'entreprise.

2. DES ENJEUX LIÉS AUX DEMARCHES D'ÉVALUATION, DE VALIDATION, DE CERTIFICATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Ces trois niveaux d'enjeux sont abordés, dans ce cahier, de façon non homogène, dans la mesure où la réflexion des entreprises sur ces trois questions en est à des degrés divers d'avancement. Il est clair à l'analyse concrète que la réflexion, l'expérimentation, voire la mise en œuvre dans les pratiques courantes de gestion des ressources humaines est plus avancée en ce qui concerne l'évaluation qu'en ce qui concerne la

⁹ Feutrie M.,
« **Le partage du pouvoir
de formation** »,
Education Permanente
n°104, Octobre 1990

validation et, a fortiori, la certification.

2.1. LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Est-il possible d'évaluer les compétences ?

Trois remarques préalables à propos de l'évaluation des compétences professionnelles.

La première nous est fournie par une question posée par un expert du groupe de réflexion : est-il possible d'évaluer la compétence ? Celui-ci a répondu par la négative, en disant qu'il était impossible de mesurer, de quantifier la compétence. Il a proposé d'aborder la question plutôt sous l'angle de la reconnaissance, reconnaissance par les pairs, par la hiérarchie. En réalité, nous constatons que l'évaluation est bien présente dans l'entreprise, de façon formelle ou informelle, quelle que soit la manière dont on la nomme. Nous considérons que l'évaluation est essentielle. Il faut, sur ce point, que s'opère une prise de conscience individuelle et collective; parce que l'environnement est changeant, on a besoin de savoir pour être réactif. Ceci dit, l'évaluation des compétences, parce qu'elle se met en œuvre dans un champ instable et de façon encore très expérimentale, n'est pas sans poser des questions nombreuses qu'il faut identifier et traiter.

Des approches souvent expérimentales

La seconde remarque porte sur le caractère limité des pratiques d'évaluation des compétences réellement mises en œuvre par les entreprises. Elles sont souvent ponctuelles, liées à des pré-occupations particulières de l'entreprise par rapport à certaines catégories ou certains groupes. La plupart des expériences proposées concernent des catégories d'opérateurs, plus rarement les techniciens, les cadres et les ingénieurs n'étant généralement pas visés. Les cas de mise en œuvre à l'échelle globale de l'entreprise sont rares. C'est aujourd'hui un point faible de l'approche. Et c'est sans doute ce qui rend l'exercice confié difficile, car nous sommes sans beaucoup de points de repère.

L'évaluation ... pour quoi faire ?

La troisième remarque porte sur les objectifs de l'évaluation. Quelle orientation donner à l'évaluation ? Est-ce qu'on considère les points positifs d'un individu et on identifie les progrès à réaliser (bouteille à moitié pleine) ? Ou est-ce qu'on mesure avant tout des décalages (bouteille à moitié vide) et on présente le résultat comme un « défaut » à corriger ?

La problématique de l'évaluation renvoie donc à plusieurs

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

questions qui reviennent de façon récurrente et que nous avons retenues comme trame d'analyse :

- Quel est l'objet de l'évaluation ?
- Qui évalue, quand, à quel rythme ?
- Quels sont les effets de l'évaluation ?

La question du « comment on évalue » a été renvoyée à la partie du document traitant des méthodologies et des outils.

2.1.1. Quel est l'objet de l'évaluation ?

Nous avons essayé ici, en nous appuyant sur des travaux préliminaires, sur les pratiques mises en œuvre dans certaines entreprises et aussi sur la littérature existante, d'identifier les éléments que les différents acteurs considèrent comme pouvant faire l'objet de l'évaluation. Nous en avons identifié quatre :

- évaluer les compétences, c'est évaluer des résultats et des performances ;
- évaluer les compétences, c'est analyser la façon dont un salarié se situe sur son poste de travail ;
- évaluer les compétences, c'est apprécier la façon dont le salarié obtient les résultats et réalise des performances ;
- évaluer les compétences, c'est évaluer le potentiel du salarié.

Il ne s'agit pas d'une présentation hiérarchisée, mais d'une présentation des éléments qui servent de points d'appui aux différentes démarches d'évaluation telles qu'on peut les observer aujourd'hui. Certaines adoptent pour point de départ l'un de ces éléments, d'autres en combinent plusieurs. Les éléments retenus sont bien évidemment liés à des conceptions différentes des compétences, correspondent à des stratégies différenciées de gestion des ressources humaines de la part des entreprises et supposent le recours à des outils spécifiques. Elles reposent sur des approches concrètes d'entreprises, sans qu'il soit possible d'établir des typologies en fonction de l'activité, de la taille..., qu'on peut présenter en systèmes d'opposition :

- les unes vont parler « des » compétences alors que d'autres vont faire référence à « la » compétence ;

***Des démarches
d'entreprise
très contrastées***

- les unes vont chercher surtout à faire le point sur un état alors que d'autres insistent plutôt sur la nécessité de repérer une dynamique, une progression ;
- les unes vont chercher avant tout à analyser des micro-activités alors que d'autres vont surtout essayer de vérifier la prise d'initiative ou de responsabilité ;
- les unes vont chercher à identifier principalement les capacités utilisées alors que d'autres vont insister en même temps sur les capacités utilisables.

Puisque nous sommes encore dans le champ de l'expérimental, il nous faut faire attention aux démarches qui seraient présentées comme des solutions définitives.

Evaluer la compétence c'est évaluer des résultats, des performances

***« Un jugement
d'efficacité » ...***

La définition des compétences, qui est sous-jacente dans cette approche, est qu'elles n'existent et ne se concrétisent que par des résultats et des performances. Cette démarche d'évaluation c'est d'abord, pour reprendre l'expression de Le Boterf (1997), « un jugement d'efficacité ». On estime que l'activité a été réalisée avec compétence, parce qu'il y a présence de résultats. Elle implique la définition de critères, d'indicateurs stables qui vont permettre de mesurer (critères quantitatifs, par exemple taux de rebuts, économie de matière d'œuvre, délais, élargissement de la clientèle, progression du chiffre d'affaires,...) ou d'apprécier (critères qualitatifs, par exemple, le degré de satisfaction du client, la fidélisation de la clientèle, la réactivité, la prise d'initiatives...). Ces critères, plus ou moins élaborés et outillés, sont mobilisables à des degrés très variables selon les activités (en particulier selon qu'il s'agisse d'activités industrielles ou de services) et les entreprises.

***...mais qui laisse des
côtés parfois
l'environnement***

Ce mode d'évaluation est séduisant parce qu'il s'appuie sur des résultats tangibles et qu'il permet de mobiliser facilement la hiérarchie de proximité. Mais il a tendance à établir une relation presque mécanique entre performances et compétence. Or, bien d'autres facteurs, extérieurs à l'action des individus concernés et liés à l'environnement, entrent en ligne de compte dans l'obtention des résultats, « toute activité, précise C. Teiger, étant à chaque instant un compromis à trouver entre une intention

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

Existe-t-il un lien entre performance et compétence

inscrite dans une histoire et un projet, et des sollicitations et des contraintes à la fois exogènes (provenant de l'environnement matériel et relationnel plus ou moins stable) et endogène (provenant de l'état fonctionnel instantané non stable)¹⁰ ». On ne peut, donc, pas faire l'impasse sur les facteurs externes influant sur les performances et expliquant en partie, à la fois des variations individuelles dans le temps et entre les individus. D'où l'émergence de toute une série de questions et de critiques par rapport à ce type d'évaluation, du moins prise isolément.

Au-delà du choix des critères d'évaluation retenus, se pose la question du niveau de performance qui est effectivement attendu de chaque salarié. Peut-on être compétent sans être performant ? Est-ce que la performance est un résultat exceptionnel, au sens sportif du terme, un exploit, ou est-ce uniquement une réponse adaptée, conforme à une attente de l'organisation, à des objectifs préalablement fixés ? C'est-à-dire qu'à l'idée de performance doit être associée l'idée de seuil à partir duquel celle-ci est considérée comme conforme aux attentes.

Peut-on considérer dans le cas où les performances sont conformes, que nous sommes en présence de salariés compétents ou incompétents ? Certains établissent une liaison mécanique entre résultats et niveau de compétence. Par exemple, dans les comptes rendus des réunions préliminaires, une entreprise déclare que si les indicateurs d'activité sont en baisse, cela veut dire que la compétence du salarié diminue. Cela ne constitue-t-il pas une vision étroite de la compétence ?

Il ne faut pas oublier d'examiner l'environnement de l'activité. Sinon, cela voudrait dire que le contexte et les ressources sont parfaitement contrôlés et stables, ce qui est très rarement le cas. Mais comment prendre en compte les conditions d'obtention des résultats, l'équipement, le management, les matières premières... ?

⁽¹⁰⁾ Teiger C.,
« L'approche
ergonomique : du travail
humain à l'activité des
hommes et des femmes
au travail », Education
Permanente n°116, 1993

Performance individuelle et performance collective

Enfin, plus on développe des organisations du travail complexes, plus il est difficile d'identifier ce qui relève de la performance individuelle et de la performance collective. L'individu pris isolément, peut « bénéficier » de la qualité du collectif, mais on sait aussi que l'effet d'interaction du collectif contribue largement à la per-

⁽¹¹⁾ C. Teiger (article cité) propose même trois niveaux :

- celui du travail théorique, « c'est à dire le travail tel qu'il existe dans les représentations sociales les plus répandues » ;
- celui du travail prescrit ou attendu, au niveau local de l'organisation, « qui fixe soit des règles, soit des objectifs correspondant aussi à des représentations qui sont en lien avec les précédentes mais tiennent compte des spécificités locales » ;
- celui du travail réel, au niveau de l'activité d'une personne (même si elle est intégrée dans un collectif), en un lieu et un temps, « là où se révèlent les savoir-faire et les connaissances des opérateurs, où s'opère la mise en œuvre du corps tout entier pour élaborer des compromis opératoires, et où se construit le rapport subjectif au travail ».

**Vérifier que
l'intervention
correspond à un
descriptif d'emploi
ou de poste**

**ou mesurer les
écarts entre travail
prescrit et travail réel**

formance individuelle. De plus, pour réaliser certaines missions l'individu va devoir solliciter d'autres individus et construire un collectif autour de la réalisation d'une activité. Aujourd'hui, une partie des avantages stratégiques des entreprises se trouvent dans les démarches de formalisation en commun des compétences individuelles.

Evaluer les compétences, c'est analyser la façon dont un individu se situe dans son poste

Cette forme d'évaluation privilégie un **descriptif de l'état**. Par rapport à un ensemble de capacités, d'attitudes qui sont attendues dans un poste ou dans des missions, on fait un point sur les capacités et les comportements dont l'individu fait effectivement la preuve au travail et on mesure les écarts. Il s'agit dans ce cas des compétences constatées à un moment précis. C'est vérifier que l'intervention du salarié correspond bien aux critères affichés dans le descriptif d'emploi ou de poste. Le Boterf (1998) constate qu'une « folie analytique s'est parfois emparée du découpage : activités, sous-activités, tâches, éléments de tâches, savoirs, savoir-faire, savoir-être » et il pose la question « où est la compétence » ? Est-ce qu'il faut vérifier la liste pour déclarer que quelqu'un est compétent ? Est-ce que l'évaluation des compétences c'est vérifier qu'un pourcentage donné des éléments listés peut être effectivement vérifié dans l'activité du salarié ? On se place ici dans une procédure d'évaluation qui cherche à mesurer un état de conformité. Les effets les plus souvent constatés d'une telle démarche d'évaluation sont la proposition par la hiérarchie de ce que l'on pourrait appeler des mesures correctives, visant à combler les écarts enregistrés. Une de ces mesures les plus souvent adoptées consiste à proposer des formations complémentaires.

L'évaluation, dans ce cadre, peut cependant prendre une autre forme, moins comportementale, moins adéquationniste, si elle cherche en particulier à mesurer de façon positive les écarts entre le travail prescrit et le travail réel¹¹. Dans ce cas, la démarche d'évaluation a moins pour objectif de combler des manques, mais plutôt d'essayer d'identifier dans le travail, tel qu'il se fait, la part d'initiative, de responsabilité, d'inventivité, de compréhension de l'ensemble du système, mobilisée par le

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

et vérifier une capacité à réagir à des situations non prévues

salarié pour réagir à des situations non prévues ou à des situations de crise. Nombre d'acteurs des ressources humaines ont tendance à considérer que c'est justement dans l'écart qui s'établit entre le travail prescrit et le travail réel que s'exprime le plus explicitement la compétence des salariés, que c'est dans leur capacité à résoudre les problèmes posés, que c'est dans leur capacité à maîtriser et à faire évoluer les modèles proposés, que se démontre le plus efficacement la compétence. Mais cela suppose, comme nous l'évoquions plus haut, de rendre le salarié « acteur ».

Dans le schéma d'évaluation proposé ici, la compétence que l'on va essayer de « pister » est la capacité du salarié à mobiliser l'ensemble des ressources qu'il s'est constitué, au service de l'élaboration d'un « compromis opératoire » qui ne s'inscrit pas strictement dans les modèles qui lui ont été proposés jusqu'alors dans des situations normées. Mais cela pose des problèmes d'instruments d'évaluation car il ne s'agit pas de tenter d'établir une mise en correspondance d'une action avec un schéma prévu, mais d'analyser simultanément une situation à caractère relativement exceptionnel ou non complètement reproductible dans la forme et la présence d'une action en réponse, développée par un individu seul ou un individu au sein d'un collectif. L'évaluation se trouve ici confrontée à l'imprévisibilité et à la singularité. Elle peut se situer à deux niveaux ; un premier niveau où on constate effectivement la capacité de l'individu à faire face, à des degrés divers, à des situations non prévues et un second niveau que l'on va plutôt voir dans la section suivante, où l'on va essayer de comprendre comment l'individu a réagi.

Dans le premier cas de figure on cherche à situer un individu par rapport à un référentiel métier ou un référentiel de compétences, qu'il soit défini localement ou dans une branche professionnelle, mais on reste dans une approche assez classique et dans une conception très analytique de la compétence. D'ailleurs, c'est dans ce type de démarche que l'on fait le plus souvent référence « aux compétences ». Dans le second, il faut construire, dans l'entreprise, à partir de son schéma de production et de son organisation du travail, un système d'appréciation qui s'appuie sur une identification, par niveaux d'expertise, des modes réactifs nécessaires pour être « efficaces » au travail.

La compétence est conçue ici comme la réponse d'un individu (éventuellement associé à un collectif), à partir des ressources qu'il s'est construit ou qu'on a mis à sa disposition, à des situations à des degrés divers de prévisibilité. Le Boterf (1998) pour caractériser ce type de réponse utilise le terme « d'actualisation », c'est à dire qu'il y a régulièrement « invention d'une nouvelle construction ».

Evaluer les compétences, c'est apprécier la façon dont un salarié obtient les résultats attendus

Evaluer les comportements adoptés pour atteindre les résultats

L'évaluation va ici porter, non pas sur des résultats (certes, les résultats sont pris en compte, mais ils ne constituent pas l'élément unique ou essentiel de l'évaluation), mais sur les comportements adoptés pour atteindre les résultats. Comprendre comment l'individu est parvenu ou n'est pas parvenu, avec le degré de qualité ou l'intensité attendus, aux résultats enregistrés. C'est à dire qu'on va essayer de comprendre comment il s'y prend pour faire et comment également il démontre sa capacité à faire face à des situations non prévues, à traiter des problèmes, à changer de schéma opératoire en cours de séquence, à passer d'une situation à une autre. On sait qu'on peut prévoir une partie des résultats en fonction des informations dont on dispose, par exemple sur les caractéristiques de l'équipement, sur l'organisation du travail adoptée, etc... On sait qu'on peut prévoir une partie des résultats à partir de ce que l'on sait des individus que l'on mobilise sur une tâche. Mais, il reste toujours, tant en ce qui concerne l'environnement que les individus, une part d'imprévisible. C'est la façon dont les individus font face à l'imprévisible, se mobilisent, se motivent ou s'investissent sur une activité qui va faire la différence entre une activité (et donc des résultats) largement soumise aux aléas et une activité (et donc des performances) qui s'affranchit des aléas.

On va donc mesurer ce qui est mouvement, ce qui est initiative, voire, dans certains métiers, ce qui relève de la prise de risque. On va repérer, en prenant en compte les facteurs externes, ces compétences spécifiques et examiner la façon dont l'individu, de façon volontaire ou non, les a combinées pour atteindre les résultats, pour faire face au problème, pour maîtriser la situation.

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

Un retour effectif sur la pratique

Une telle démarche suppose de la part du salarié un retour réflexif. Il doit pouvoir expliquer pourquoi il a agi de telle façon, pourquoi il a adopté telles solutions, pourquoi il a fait appel à telles ressources. C'est la garantie que l'on n'est pas dans le domaine de la chance ou du hasard. C'est ce retour réflexif qui va permettre à l'individu de progresser, d'améliorer sa pratique, de la généraliser et de la transposer à d'autres situations. C'est aussi ce retour réflexif qui va lui permettre de proposer des solutions visant à améliorer les procédures, les systèmes de production et l'organisation du travail. C'est ce retour réflexif, enfin, qui va permettre l'évaluation. Ce type d'évaluation peut-être valorisant. C'est un processus d'analyse qui fait du salarié un acteur de l'amélioration de l'entreprise. Cela peut être aussi une formidable opportunité de formation personnelle, apportant des éléments de savoir sur soi et sur l'organisation dans laquelle on agit.

Construire dans ce cadre une démarche d'évaluation suppose en priorité de réfléchir à l'identification de situations typiques, indicatrices de modes de réponse correspondant au niveau de « professionnalisme » attendu, susceptibles de situer et de classer les salariés qui les mobilisent.

Cette démarche repose sur une définition de la compétence conçue comme une combinaison opérationnelle de ressources, adaptée à un contexte. On peut rappeler, ici, la définition que donnait l'Association Retravailler : « la compétence ne se réduit pas à une énumération de savoirs ou de capacités, c'est une combinaison d'éléments constitutifs et explicatifs. La compétence est le résultat de la combinaison dans un savoir-agir, de connaissances, de savoirs mobilisés dans l'action, de modes de raisonnement ou de savoirs procéduraux, de relations avec les autres (aptitudes relationnelles), de relations au temps et à l'espace (capacités à maîtriser l'information, sens de l'anticipation...), de capacités à formaliser et à transmettre, de comportements ou savoir-être, attitudes ou dispositions d'esprit, sens du profit, représentations. »¹²

¹²⁾ Extrait de la réunion préparatoire du 8 décembre 1997, FFP/Synthec Conseil/Synthec Ingénierie

Evaluer la compétence, c'est évaluer le potentiel de l'individu

Un des enjeux de la démarche compétence pour l'entreprise est la constitution d'un potentiel de réponse en matière de res-

***Construire
un potentiel
pour anticiper***

sources humaines qui lui permette d'accompagner ses projets, d'anticiper. Mais les entreprises qui veulent entrer dans cette forme de gestion prévisionnelle se heurtent à des difficultés de mise en œuvre qu'elles réussissent à des degrés très divers à surmonter. Il faut pour cela que l'entreprise ait une réelle capacité à définir un certain nombre d'hypothèses d'évolution sur ce que sera le contenu des missions nouvelles qu'il faudra exercer dans l'application des plans stratégiques ou des objectifs incertains en termes de marchés ou de produits et à organiser une démarche appropriée. Il faut aussi surmonter l'impression de flou qui entoure la notion de potentiel. « Si, comme l'analyse justement Sandra Michel (1989), tout le monde semble s'entendre sur ce qu'est le potentiel, par contre, on ne sait ni le définir, ni le mesurer, ni le gérer ». Et elle ajoute « le potentiel est en fait toujours un jugement a priori, une probabilité, un risque difficilement mesurable ». Il faut enfin que le recours à la notion de potentiel ne soit pas un moyen de légitimer un mode de gestion qui ne fait que confirmer les normes d'excellence issues de la culture de l'entreprise ou tout simplement de notre système de formation.

une priorité à l'individu

Constituer un potentiel de réponse, c'est en priorité identifier **des potentiels**. Une démarche compétence qui chercherait à construire un potentiel oblige à déplacer quelque peu le cœur de l'évaluation. Celle-ci doit être centrée sur l'individu, ses acquis et surtout ses motivations et ses projets. Travailler sur le potentiel c'est faire une plus grande place à l'individualisation de la gestion des ressources humaines. Et on mesure bien le danger qu'il y aurait, dans cette perspective, à limiter l'évaluation des compétences à un inventaire d'un état par rapport à des normes ou à un référentiel. Pour être efficace elle doit porter simultanément sur deux dimensions des compétences individuelles : un « état des lieux » et un « pronostic ».

***Identifier une capacité
globale d'intervention***

Pour réaliser « l'état des lieux » l'entreprise doit construire une démarche qui tente de capitaliser un certain nombre d'informations sur l'individu. Ce recueil de données peut s'appuyer sur plusieurs outils et méthodes mobilisés séparément, consécutivement ou simultanément. Il doit permettre d'identifier le « capital compétences » du salarié, pour reprendre l'expression de Sandra Michel (1991). C'est-à-dire identifier les compétences

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

que l'individu a accumulées dans l'entreprise, dans d'autres entreprises et en dehors de l'entreprise. Comment, au travers de la multiplicité des expériences, réussies ou non, il s'est construit une **capacité globale d'intervention** qui lui permette de faire face avec plus ou moins d'efficacité, plus ou moins de réussite, aux situations et aux problèmes qui se présentent à lui, qu'il la mobilise totalement ou partiellement dans les tâches, les missions qui lui sont confiées ? Identifier un potentiel c'est aussi repérer des compétences qui ont été manifestées un jour et peut être ailleurs et qui ne sont plus mobilisées. Elles sont parfois qualifiées de « dormantes », pourtant elles sont toujours présentes et peuvent être remises en action, si le contexte et les missions confiées s'y prêtent.

Comment faire ? Si on accepte de dire que la compétence se manifeste principalement dans la capacité à résoudre des problèmes, quelle qu'en soit l'ampleur, l'analyse de ce que l'on pourrait appeler « l'existant » doit essayer d'identifier dans le parcours personnel et professionnel de l'individu les opérations qu'il considère ou que sa hiérarchie considère comme les plus représentatives de cette capacité. Il faut que l'entreprise se dote des outils adéquats, qu'elle les crée ou qu'elle utilise ceux qui existent. On pense en particulier à l'entretien d'appréciation, comme outil de repérage. Il peut être un moment pendant lequel la hiérarchie pourra dialoguer avec le salarié (car c'est lui qui détient une grande partie des informations souhaitées, surtout si on fait une place aux acquis externes), en lui donnant l'opportunité de s'exprimer sur sa perception des actions qu'il mène. On pense à d'autres outils plus lourds comme le bilan de compétences qui permet de ne pas s'arrêter aux frontières de l'entreprise et qui comporte une dimension préconisation. En complément de ces outils il apparaît nécessaire pour l'entreprise de faire appel à un instrument d'enregistrement qui peut être un dossier individuel des compétences, un portfolio. Mais il faut aussi mesurer la portée de ces outils. Pour nécessaires et intéressants qu'ils soient, ces enregistrements risquent de présenter des photographies de l'individu à un moment donné, d'être en permanence en retard sur la réalité, et surtout de conforter les représentations de la hiérarchie sur le salarié.

Faire un pronostic

Mais l'identification du « capital compétences » doit surtout

pouvoir déboucher sur une projection dans l'avenir, elle doit déclencher une forme de « pronostic d'évolution » possible, avec tous les risques que cela comporte. C'est-à-dire que l'on fait l'hypothèse que les compétences maîtrisées à un certain niveau, dans un contexte défini, pour des missions finalisées, ou les compétences « dormantes », vont pouvoir être mobilisées dans d'autres missions, dans d'autres contextes, avec un degré équivalent d'efficacité, soit immédiatement, soit après un temps d'adaptation ou de formation. Ces mouvements peuvent être « latéraux » (changement de poste ou d'atelier ou d'usine), ou verticaux (on utilise parfois par exemple les expressions de salariés « à potentiel », de « vivier »).

C'est l'écart que l'on suppose entre les exigences en terme, de compétences de ces missions nouvelles et les compétences maîtrisées qui va déterminer, d'une part, le choix des salariés que l'on souhaite mobiliser (mais la réponse peut être aussi un recrutement externe) et, d'autre part, les modalités éventuelles d'aménagement de la transition ou du contenu de la mission nouvelle. C'est à dire que l'on va essayer d'identifier dans l'activité actuelle ce qui est généralisable à une autre activité.

Ici encore l'attitude du salarié est décisive. D'abord, une telle démarche n'a de chance de réussir que si le salarié est acteur, que s'il est impliqué, que si les propositions qui lui sont faites rencontrent ses motivations, ses projets personnels. Elle suppose en même temps chez lui la prise de conscience d'une sorte de « sentiment de compétence ». Celui-ci est le résultat des « sanctions » personnelles qu'il a reçues dans sa trajectoire personnelle et professionnelle, ses réussites mais aussi ses échecs, le sentiment de maîtrise de certaines activités, etc. Elle est aussi le résultat de l'image de lui qu'il perçoit chez les autres.

Dépasser la subjectivité

L'enjeu d'une démarche axée sur le potentiel va donc être d'aider à l'émergence de ce qui est parfois confus, opaque au salarié et aussi à sa hiérarchie. Des entreprises ont mis en place des procédures relativement formelles (et parfois lourdes), on pense aux dispositifs dits de « cadrification » proposés aux salariés qui souhaitent accéder sur la base de leurs compétences professionnelles à des fonctions d'encadrement. Plus généralement on rencontre des tentatives moins élaborées mobilisant les

⁽¹³⁾ Sandra Michel (1989) cite à ce propos un passage de l'ouvrage de B. Galambaud (*Des hommes à gérer aux Éditions d'Organisation, 1983*) :

« Contrairement à une opinion répandue, l'appréciation de performance ne peut être en même temps une appréciation visant à l'orientation de carrière. En effet, l'une et l'autre n'ont ni le même référentiel, ni la même temporalité, ni nécessairement les mêmes acteurs. Le référentiel de l'appréciation de performance est la tâche exécutée ; celui de l'appréciation pour orientation de carrière est le potentiel de l'intéressé, confronté aux possibilités offertes par l'entreprise. L'appréciation des performances se focalise sur le passé, l'orientation de carrière sur le devenir. Les responsables hiérarchiques susceptibles d'être les bons appréciateurs de la performance réalisée ne sont pas nécessairement les mieux placés pour conduire les appréciations d'orientation de carrière. »

La nécessité d'une réponse organisationnelle

entretiens d'appréciation, à partir notamment des souhaits exprimés d'évolution professionnelle, ou faisant appel à l'observation et à la pratique quotidienne de la hiérarchie qui font l'objet d'une transcription dans le dossier individuel. Il s'agit d'une confrontation entre une représentation que la hiérarchie s'est construite sur le salarié, de son « capital compétences » et des définitions de postes existants ou à créer. Sauf dans les procédures formelles de cadrification, l'évaluation reste ici très subjective, fondée sur des « impressions raisonnées » plus que sur des analyses construites. Et même si l'entreprise multiplie les évaluations, elle ne fait souvent qu'additionner des subjectivités qui ne créent pas une objectivité. Le risque est donc que l'on n'imagine que des solutions « conformistes », qui s'inscrivent dans le prolongement de ce que l'individu a déjà fait et maîtrisé. Le risque aussi est de laisser de côté des individus qui n'ont pas eu la possibilité de faire leurs preuves ou qui n'ont pas réussi dans leurs activités présentes¹³.

Construire un potentiel pour anticiper nécessiterait non seulement de se donner des outils d'analyse des compétences qui permettent d'avoir une approche plus prédictive, mais c'est aussi construire un dispositif, une organisation qui permette d'aménager, voire de favoriser les transitions, les passages d'un métier dans un autre que ce soit latéralement ou verticalement et d'entraîner les salariés. L'enjeu est de pouvoir disposer à temps des compétences nécessaires. Comment l'entreprise dépasse le stade de l'analyse et de la reconnaissance pour entrer dans une démarche de construction permanente à visée anticipatrice ? C'était un des objectifs de la gestion prévisionnelle des compétences, mais cette démarche, ou du moins certaines applications, n'ont pas produit sur ce plan tous les résultats qu'on aurait pu en attendre. Le problème est que l'on a cherché à construire des modèles complexes et détaillés, alors qu'il faut probablement, compte tenu de l'évolution rapide du contexte, en rester à des adaptations souples fondées sur les tendances affectant les missions des salariés et non pas sur des analyses complexes des métiers de demain.

La question importante est celle de l'intentionnalité. Est-ce que l'entreprise fait d'une démarche de repérage et d'expression du potentiel ou plus exactement des potentiels, un élément de sa

stratégie de gestion des ressources humaines ? L'efficacité de l'approche dépend de sa volonté et de sa capacité à articuler cette construction avec sa stratégie économique, l'image qu'elle se fait de son avenir à court et moyen terme, de ses marchés, de ses produits et des technologies auxquelles elle pense devoir faire appel. C'est donc dans une réponse organisationnelle que s'inscrit un travail sur le potentiel.

Le problème est alors, à partir d'une connaissance fine du « capital compétences » dont on dispose, de mesurer les écarts et de définir une démarche appropriée. Celle-ci peut passer par la formation, en particulier s'il y a un déficit en matière de savoirs, mais dans ce cas il ne s'agit pas nécessairement d'une réponse en termes de formation formalisée (il faut aussi étudier les ressources des situations de travail). Celle-ci peut passer par un changement dans l'organisation qui permet progressivement aux salariés concernés d'acquérir les compétences nécessaires. Transformer les compétences actuelles dans et par l'organisation. C'est l'un des enjeux des organisations apprenantes telles que les décrit Parlier, c'est-à-dire des entreprises qui cherchent à développer des compétences d'entreprise, un petit nombre de compétences qui nourrissent le développement de leurs produits ou services stratégiques et qui donnent un avantage à l'entreprise qui les construit ou mobilise, c'est-à-dire des entreprises qui « créent, développent, transforment, capitalisent, diffusent des connaissances et des compétences qui leur permettent de faire face à leur environnement et à faire évoluer leur stratégie »¹⁴.

2.1.2. Qui évalue et quand ?

La seconde question est celle du « qui évalue » ? « Toute compétence, pour exister, suppose l'intervention du jugement d'autrui »¹⁵. Tout le monde s'accorde pour dire que le cadre de l'évaluation des compétences professionnelles est l'entreprise. L'entreprise doit définir ses critères et les faire partager, mais quels sont les acteurs qui vont prendre en charge l'évaluation ? L'entreprise fait-elle uniquement appel à des acteurs internes ou mobilise-t-elle des acteurs externes ? A ces questions importantes on peut en ajouter deux autres tout aussi importantes : quand faut-il évaluer ? A l'initiative de qui ?

⁽¹⁴⁾ Parlier M.,
« De l'entreprise qui forme
à l'entreprise qui apprend »,
Actualité de la Formation
Permanente n°143, mars-
avril 1996

⁽¹⁵⁾ Le Boterf G.,
**De la compétence
à la navigation
professionnelle**,
les Editions d'Organisation,
296p., 1997

■ Qui évalue ?

Deux types d'acteurs internes généralement mobilisés

L'examen des expériences de gestion des compétences mises en œuvre dans certaines entreprises montre que deux catégories d'acteurs internes sont principalement mobilisées : la hiérarchie directe, renforcée parfois par un second échelon hiérarchique et le service en charge des ressources humaines. Les premiers utilisent les outils qui sont mis à leur disposition ou recueillent les informations souhaitées selon les procédures adoptées en les complétant éventuellement de remarques et d'avis personnels. Les seconds ont un double rôle de production et de mise à disposition des outils et méthodologies (renforcée éventuellement par de la formation à l'utilisation de ces outils et méthodologies) et d'exploitation des données recueillies. Selon les démarches mises en œuvre et les outils utilisés, on va parfois solliciter les individus eux-mêmes (par exemple dans le cas de recours à des systèmes d'auto-évaluation) ou des acteurs externes (par exemple solliciter les avis de la clientèle, des partenaires avec qui l'individu évalué est en relation...). Dans le cas d'évaluation externe se pose la question de la façon dont on réintègre les informations recueillies. Quel degré de confiance accorde-t-on à ces évaluations ? Quel poids leur donne-t-on dans l'évaluation globale ? Les traite-t-on au même rang que les éléments d'évaluation internes ? Comment choisit-on ces évaluateurs ?

Le recours quasi exclusif dans la démarche d'évaluation à des acteurs internes, et en particulier à des acteurs proches des individus évalués, pose inévitablement la question de l'objectivité de la démarche. On vient de le voir dès lors que l'on abandonne le champ des critères quantitatifs objectivables et qu'on privilégie des critères qualitatifs, le processus d'analyse et la présentation des résultats encourent le risque de la subjectivité et de la relation conflictuelle. La reconnaissance par l'entreprise n'est plus un positionnement plus ou moins contraint dans une grille reconnue et comprise par tous, mais une décision appuyée par une analyse réalisée par des acteurs souvent de proximité que l'on peut aisément identifier et que l'on côtoie avant et après l'évaluation.

Des conditions à revoir

Pour être acceptée l'évaluation doit donc être inscrite dans des

règles claires qui recueillent un consensus minimum de la part des salariés, car elle entraîne une certaine vulnérabilité du salarié face à ses évaluateurs. Il faut :

- garantir l'objectivité de la procédure, ce qui renvoie au choix des outils et des méthodologies et à leurs modalités de mise en œuvre ;
- obtenir l'adhésion des salariés concernés, ce qui suppose d'informer largement sur la démarche, sur l'intérêt qu'elle présente pour le salarié et sur ses effets ;
- faire participer l'ensemble des acteurs concernés.

On peut aussi envisager, comme le font certaines entreprises, avoir recours à ce qu'on pourrait appeler des « experts internes » qui deviennent en quelque sorte des « professionnels » de l'évaluation pour l'entreprise.

Des risques à éviter

Enfin, l'entreprise doit s'interroger sur les méthodes d'évaluation qu'elle met en place et sur leur portée. Ce processus fait largement appel à la responsabilité du salarié et ne doit pas être mis en œuvre sans une analyse simultanée de l'organisation. En effet, en lançant cette démarche on côtoie deux risques. Le premier c'est de pallier les défauts de l'organisation ou d'éviter de se poser des questions sur l'organisation. Le second c'est de faire de l'évaluation un processus de contrôle. Et, comme dans tout système de contrôle, on peut assister à l'émergence d'une forme de logique de conformité. Les évalués, ayant compris les règles du jeu, ayant repéré les critères classants, adoptent formellement les comportements qui sont attendus des évaluateurs. Or, la logique compétences recherche de la part des individus de l'initiative, de la prise de responsabilité et de la prise de décision. Il est donc important dans la procédure choisie et surtout dans le choix des acteurs-évaluateurs, de ne pas réengager l'entreprise dans un processus de normalisation contraire aux objectifs qu'elle affiche.

■ Quand évaluer ?

Cette question est double.

Elle renvoie en première analyse au moment choisi par l'entreprise pour mettre en œuvre une approche compétences.

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

Quelle fréquence pour l'évaluation ?

C'est une décision stratégique. Parfois elle est prise en situation de crise, ce qui n'est pas sans conséquences sur les conditions de réalisation et l'efficacité de la démarche, en particulier sur l'adhésion des salariés.

Plus généralement, poser la question du "quand évaluer" nous renvoie à deux séries de questions qui portent sur la fréquence et sur l'initiative de l'évaluation.

Dans les entreprises qui ont adopté l'approche compétences, on constate que l'évaluation est souvent connectée à l'entretien d'appréciation et à la périodicité de celui-ci. Cela veut dire qu'il se dessine un modèle d'évaluation « courant », « ordinaire », privilégiant une relation de proximité entre le salarié et son hiérarchique, selon le rythme, le plus souvent annuel, des entretiens d'appréciation, adopté par l'entreprise, développant une investigation variable liée à la qualité des grilles d'entretien. Ces pratiques débouchent sur une forme d'évaluation un peu mécanique, un peu formelle, pas nécessairement bien conduite, mais, qui a l'avantage aujourd'hui d'être largement utilisée et instrumentée.

Qui prend l'initiative ?

Dans certaines entreprises cependant, l'initiative de l'évaluation appartient au salarié. Des outils d'auto-évaluation sont mis à sa disposition et c'est lui qui sollicite de sa hiérarchie, l'évaluation quand il se sent prêt. Cette approche suppose une forte mobilisation des salariés, sinon le risque est grand de n'enregistrer que les candidatures des individus les plus mobilisés, de ceux qui adhèrent à la démarche. Or, derrière l'approche compétences il y a, à des degrés variables, la nécessité de mobiliser largement le personnel concerné et pas seulement celui qui de toute façon se mobiliserait.

Construire une stratégie de l'évaluation

A travers ces exemples de mise en œuvre, on peut mesurer le fait que les questions de l'initiative et de la fréquence ne sont pas neutres, elles nous renvoient immédiatement sur les stratégies adoptées par les entreprises. Faut-il procéder à des évaluations régulières, indiquant une volonté de mesurer des évolutions et des progressions ? Avec cependant les risques d'une trop grande fréquence des évaluations, qui placeraient, en quelque sorte, les salariés sous contrôle permanent et nuiraient au développe-

ment de l'autonomie individuelle qu'il leur faut de plus en plus impérativement adopter. Faut-il, au contraire, faire intervenir l'évaluation uniquement à certains moments considérés comme importants, soit dans la vie de l'entreprise (par exemple réorganisation d'un atelier, arrêt d'une activité, nouveau produit...), soit dans la trajectoire du salarié (par exemple changement de poste, nouvelle mission, accès à un poste plus qualifié,...) ? En mettant en place son approche compétences, l'entreprise doit obligatoirement s'interroger sur ce qu'elle considère comme les éléments essentiels susceptibles de déclencher une procédure d'évaluation.

Parallèlement à ces questions stratégiques, se posent également des questions techniques. Par exemple, on peut se demander s'il ne serait pas opportun, dans le cas où la régularité de l'évaluation n'est pas affichée, d'offrir la possibilité pour le salarié, à l'issue de son évaluation, s'il n'est pas satisfait des résultats, de solliciter une nouvelle procédure quelque temps après. On peut également se demander si le salarié ne pourrait pas disposer d'une possibilité de « saisine » directe s'il estime qu'il a progressé dans la maîtrise de ses compétences.

Plus généralement, on pourrait envisager que les entreprises adoptent différentes procédures d'évaluation, plus ou moins approfondies, qu'elles solliciteraient selon les circonstances. Par exemple la hiérarchie directe pourrait utiliser des instruments différents de ceux du Service des ressources humaines. Il faudrait aussi réfléchir au caractère évolutif des méthodes et des outils afin d'éviter la répétitivité et de suivre l'évolution de l'entreprise et la progression des salariés. Mais ce sont là des suggestions. L'expérience montre que nous sommes sur un chantier en pleine construction, qui doit encore inventer ses dispositifs et ses règles de fonctionnement.

2.1.3. Quels sont les effets de l'évaluation ?

L'évaluation des compétences tente de répondre à une double préoccupation :

- d'une part, mieux maîtriser les ressources humaines au regard des enjeux économiques auxquels est confrontée l'entreprise, en

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

L'individualisation de la relation de l'entreprise au salarié

tentant de substituer à une gestion par la qualification des postes de travail, une gestion par les compétences des individus, ■ d'autre part, construire un instrument de relation à l'individu pour l'organisation de son évolution au sein de l'entreprise.

La gestion des effets de l'évaluation des compétences renvoie aussi à la question de la validation et de la certification qui sera traitée plus loin.

Un des principaux effets de l'approche compétences, est l'individualisation de la relation de l'entreprise au salarié. Cette tendance se manifeste à deux niveaux : la définition des activités et la gestion des parcours internes d'une part et d'autre part la relation salariale.

L'approche compétences cherche à s'affranchir des systèmes classiques de définition de poste, de grille de classification et de progression de carrière. Elle vise à proposer une solution alternative appuyant la classification et la progression sur les compétences, sans toutefois, pour le moment, complètement remettre en cause les schémas anciens. En effet même si l'approche compétences vise à proposer une approche plus souple de l'architecture des emplois dans l'entreprise, elle ne remet pas totalement en cause l'emploi comme élément de l'analyse de l'activité. Ce qui tend à disparaître c'est une conception taylorienne du poste de travail dans une organisation stable.

Les individus sont encouragés à construire leurs propres stratégies de développement d'une trajectoire personnelle.

L'approche compétences vise également à fonder la relation salariale sur une articulation plus forte avec les caractéristiques individuelles, voire avec les performances individuelles. Dans un article récent, Valérie Marbach¹⁶ propose une typologie des systèmes de rémunération des compétences à partir d'expériences menées en entreprise. Elle identifie deux modèles : un modèle de reconnaissance des compétences utilisées et un modèle de reconnaissance des connaissances utilisables. Le premier ne prend en compte que les compétences actualisées, mais, le degré d'individualisation varie selon la structure organisationnelle. « Plus les contours de la situation professionnelle sont rigides

⁽¹⁶⁾ Marbach V.,
« Rémunérer les
compétences, oui mais
comment ? »,
Personnel,
ANDCP n°380, 1997

et prédéterminés, plus faible est la personnalisation des profils de compétences, et par conséquent de la rémunération ». Ainsi dans une organisation basée sur des postes à compétences requises, l'individualisation sera faible. En revanche, dans une organisation proposant des situations de travail individualisées, le système des rémunérations cherchera à s'appuyer sur les compétences utiles. Le second modèle prend appui, outre les compétences développées dans l'activité, à la fois sur des compétences développées et identifiées dans le passé professionnel et sur des compétences susceptibles d'être utilisées dans l'avenir (le potentiel). C'est à dire « qu'on paie le prix global d'une personne plutôt que des capacités professionnelles requises par tel ou tel type d'activité » et qu'on fait un pronostic d'évolution à terme que l'on commence déjà à rétribuer.

Cependant, on constate que, pour le moment, on en est encore très souvent à des approches expérimentales, mixant des modes classiques et des amorces d'individualisation. Les expériences présentées montrent que les entreprises restent encore très prudentes dans la voie de l'individualisation.

2.1.4. En conclusion (provisoire) sur l'évaluation des compétences professionnelles

Evaluer un état ou un processus ?

Il est nécessaire de porter une attention particulière à la portée de l'approche compétences et surtout d'éviter de faire dire à la compétence ce qu'elle n'est pas capable de dire. Il serait vain de croire que l'approche compétences peut devenir un remède à tous les maux, elle est et ne peut être qu'un outil de gestion.

Il n'est donc pas inintéressant pour conclure sur cette question de l'évaluation, de se reporter à un article récent de Le Boterf (1998). Dans cet article, Le Boterf considère que les pratiques d'évaluation des compétences « tourment en rond » parce qu'elles cherchent surtout à évaluer un état plutôt qu'un processus.

Pour lui, dans la démarche d'évaluation, il ne faut pas confondre les ressources qui contribuent à la construction des compétences, le processus combinatoire qui les rend opérationnelles et les activités réalisées. On peut facilement évaluer les ressources tant au niveau de la qualité des processus d'allocation

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

qu'au niveau de la qualité des acquis en tant qu'éléments disjoints. On peut également évaluer les activités. Il est en revanche beaucoup plus difficile d'évaluer le processus combinatoire, étant donné sa complexité. Il propose « trois types d'approches pouvant servir à reconnaître qu'il y a compétence » :

- l'approche par les performances, c'est-à-dire la vérification, à partir de critères de performance, des résultats concrets obtenus. « Cette approche pose un jugement d'efficacité ou d'utilité », elle mobilise les opérateurs eux-mêmes, des responsables opérationnels, des collaborateurs ou des clients « capables d'attester qu'il y a résultat »,
- l'approche par la concordance, « elle infère qu'il y a compétence si l'activité réalisée satisfait aux critères de bonne réalisation ». Cette procédure fait appel en plus des acteurs concernés, à des experts capables d'attester la concordance de l'activité avec les critères d'orientation de la conduite professionnelle,
- l'approche par la singularité, « elle porte sur la reconnaissance du schème opératoire construit par la personne pour réaliser l'activité prescrite ou pour réagir à un événement ».

On pourra conclure avec lui en disant que, pour évaluer les compétences, il est sans doute nécessaire de combiner plusieurs approches, de croiser les regards et de croiser les points de vue des acteurs. A cette combinaison peut être associée une pondération donnant, en fonction de la stratégie de gestion des ressources humaines de l'entreprise, un poids plus ou moins important aux approches sollicitées.

2.2. LES ENJEUX DE LA VALIDATION

Avec la validation la compétence devient un « construit social »

La compétence est une réalité instable, elle correspond à un jugement, plus ou moins étayé, émis à un moment donné, dans un contexte donné, par un ou plusieurs acteurs. Pour être utilisable dans l'entreprise et en dehors de l'entreprise elle doit être rendue objective. C'est le rôle de la validation. **La validation consiste à stabiliser, sous une forme tangible, lisible par tous, cette réalité observée afin de ne pas avoir à recommencer à chaque fois.** Avec la validation la compétence devient un « construit social ». « Il n'y a succès, comme le dit Le Boterf, que si deux conditions sont réunies : l'atteinte du but recherché et la reconnaissance de cette atteinte par autrui » (Le Boterf, 1997). On va utiliser pour cela des « références » identifiées et

reconnues qui vont donner, comme nous le disions dans la définition initiale, une « valeur » à des évaluations, des appréciations afin de dépasser le cadre immédiat dans lequel elles ont été effectuées. Ce qu'on valide ce sont donc des résultats d'évaluation et d'appréciation portés sur les compétences de salariés en entreprise.

2.2.1. Deux modalités de validation interne des compétences professionnelles

Des décisions individuelles

Deux modalités principales de validation des compétences professionnelles, selon nos observations, sont actuellement mises en œuvre par les entreprises.

Une première modalité de validation réside dans les **décisions individuelles** qui concernent le salarié. Cela peut aller d'une forme minimale de validation qui est le maintien dans le poste jusqu'à l'organisation de la progression professionnelle, en passant par différentes formes de reconnaissance interne, y compris pécuniaires.

et l'organisation de parcours professionnels

Les formes les plus avancées de validation des compétences professionnelles nous sont proposées par les entreprises qui construisent, à partir de l'évaluation des compétences réalisées, **les parcours professionnels** de leurs salariés. Pour ces entreprises, les analyses des compétences constituent un ensemble de ressources disponibles à partir desquelles sont construits les collectifs de travail et sont organisés la mobilité interne, les changements de statut et la progression professionnelle. Elles reposent sur le recours à des démarches d'évaluation qui intègrent à la fois l'expérience passée, accumulée (qui est parfois « dormante »), les expériences externes (personnelles, sociales ou culturelles), les compétences manifestées au travail et le potentiel d'évolution. La validation porte donc ici, non pas sur des compétences avérées et des résultats tangibles, mais sur un capital personnel, présent potentiellement, mais incomplètement mobilisé dans le contexte de travail proposé. Cette forme de reconnaissance permet à l'entreprise, par la connaissance qu'elle lui procure de son potentiel, d'ajuster en permanence et plus finement, les besoins qui émergent de son projet économique et les ressources

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

Des dossiers formalisés

humaines dont elle dispose. Du point de vue du salaire, comme le souligne Valérie Marbach (1997), ce « modèle des compétences potentielles est fondé sur l'idée que l'entreprise accepte de payer un surcoût par rapport au prix de l'activité exercée, à partir d'un pronostic d'évolution future du salarié ».

On observe une autre modalité de validation qui s'appuie sur des outils plus formalisés. Elle réside dans la transcription des résultats de l'évaluation dans un document, qui peut être un **dossier personnel**, un dossier de compétences, un portfolio, un classeur... Cette formalisation par écrit peut être attestée par l'individu, le ou les évaluateurs et la direction de l'établissement afin de lui conférer un caractère « officiel ». Elle construit une traçabilité de la progression de la compétence. Elle peut être utilisée comme support dans les décisions à caractère individuel concernant notamment la mobilité interne et la rémunération.

Certaines entreprises auraient tendance à considérer le classement et la progression d'un individu, selon les dispositions d'une convention collective, comme une démarche de validation de compétences. Cela dépend de l'extension que l'on donne à la notion de compétence. Dans le cadre actuel, il semble que la validation, ici, signifierait que l'on introduise un peu de souplesse dans l'utilisation de ces documents. En effet, pour le moment, il n'apparaît pas complètement assuré de pouvoir lire une convention collective en termes de compétences.

2.2.2. Vers la définition d'un dispositif interne de validation des compétences

Passer de pratiques parcellaires à un dispositif global

La validation renvoie, donc bien, à des questions de fond pour l'entreprise. Elle nécessite pour être efficace et crédible, la mise en place d'un dispositif de validation avec, comme point d'ancrage fondamental, la façon dont sont pris en compte concrètement les résultats de l'évaluation des compétences professionnelles. Comment s'opère la traduction entre des informations quantitatives et qualitatives, écrites et orales, émanant éventuellement d'acteurs diversifiés, présentés sous des formes plus ou moins élaborées (on sait tous les écarts qu'il peut y avoir d'un service, d'un atelier à un autre par exemple dans la réalisation des entretiens d'appréciation), et un « référentiel » d'enregistre-

ment interne ? Comment faire des « dossiers compétences » des dossiers vivants ?

Poser ces questions en suscite immédiatement d'autres, concernant la désignation des acteurs qui, en interne, reçoivent autorité pour valider. Est-ce la personne qui a évalué ? Faut-il faire appel à des acteurs appartenant aux Services des ressources humaines ? Est-ce la direction de l'entreprise ? Est-ce un Comité composé de membres appartenant à plusieurs niveaux de la hiérarchie ? Y a-t-il, selon les effets recherchés, mobilisation de plusieurs niveaux d'acteurs et de différents types de validation ?

Enfin, dans une perspective de portabilité et de transférabilité, l'entreprise ne devrait-elle pas inscrire ses procédures dans une recherche de « certification » susceptible de leur conférer une reconnaissance externe plus large ? On veut dire par là que l'entreprise ferait valider par des instances qui, pour le moment n'existent pas ou n'ont pas reçu mission pour cela, sa démarche de validation et éventuellement les personnes qui la pilotent.

2.2.3. La validation externe

Une reconnaissance sociale et collective de la compétence est-elle possible aujourd'hui ?

Danielle Collardyn¹⁷ pose trois questions par rapport à la validation des compétences :

- celle de leur visibilité, permettant une compréhension entre les acteurs,
- celle de leur portabilité sur le marché du travail, autorisant non plus la mobilité interne, mais la mobilité d'une entreprise à une autre, d'une branche à une autre ou d'un emploi à un autre,
- celle de leur transférabilité à travers leur articulation avec des systèmes de validation indépendants.

¹⁷ Collardyn D.,
« Compétences et
entreprise apprenante »,
Actualité de la Formation
Permanente n°154, mai-juin
1998

La question de la validation externe est surtout posée à partir des **exigences de portabilité et de transférabilité** en vue de favoriser la mobilité des individus sur le marché du travail. On peut considérer, pour reprendre la terminologie de Danielle Collardyn, que la visibilité est avant tout assurée au sein de l'entreprise.

Reste le problème de la portabilité et de la transférabilité qui est aussi un des enjeux forts de l'approche compétences.

**Des trajectoires
professionnelles
de plus en plus
fragmentées**

Le point de départ de la réflexion sur une validation externe, c'est le constat de l'évolution profonde des trajectoires professionnelles. Celles-ci sont de plus en plus fragmentées, marquées par des changements d'entreprise, de métier, d'activité¹⁸. Comment faire en sorte que l'expérience accumulée dans une entreprise et les compétences construites dans un travail donné puissent être reconnues par d'autres employeurs, d'autres secteurs économiques, et éventuellement dans d'autres pays ?

**Un cœur de métier de
plus en plus restreint**

En théorie rien ne l'empêche. De nombreux responsables des ressources humaines, constatent même, qu'au fur et à mesure que les compétences transversales (initiative, responsabilité, aptitude à communiquer, conduite de projet, réactivité...) deviennent centrales et que se diffusent les nouvelles technologies et leurs langages communs, les différences entre les entreprises et les branches tendent à se réduire. Le cœur du métier de l'entreprise devient plus restreint. Il y a donc plus de possibilités de transfert d'une entreprise à une autre des acquis de l'expérience. Encore faut-il que d'un côté on traduise sous une forme acceptable et lisible par d'autres, les compétences validées en interne, et que de l'autre on se dote des instruments de lecture adéquats, mais aussi que l'on accepte les évaluations réalisées par d'autres entreprises françaises ou étrangères. La portabilité et la transférabilité « au moindre coût » pour l'individu comme pour la société sont à ce prix. C'est une acceptation réciproque de modalités d'analyse, d'appréciation, de décisions qui ne se recouvrent pas nécessairement complètement.

⁽¹⁸⁾ Déclaration de Vincent Merle dans le Monde Initiatives du 13 mai 98 « De moins en moins de personnes s'inscrivent dans un plan de carrière, seulement la notion ne recouvre plus la même chose qu'hier. Auparavant, la carrière se construisait autour d'une activité donnée, d'un métier. Les objectifs de progression que se fixaient les salariés étaient définis, balisés par les conventions collectives. Aujourd'hui une carrière se construit davantage autour d'une logique de compétence. Ceux qui réussissent à tirer leur épingle du jeu savent saisir les opportunités, cherchent à profiter de leurs expériences en jouant sur la combinaison des compétences acquises dans les différents emplois qu'ils ont occupés ». (cité par Laetitia Van Eeckhout)

Dans la période récente, au milieu des années 80, des modalités de validation externes aux entreprises ont vu le jour. Sous l'impulsion des pouvoirs publics, une politique de reconnaissance et de validation des acquis d'abord en direction des jeunes, puis des adultes¹⁹ a été progressivement mise en place. Deux outils sont alors développés : le portefeuille de compétences²⁰ et le bilan professionnel et personnel²¹ (nous y reviendrons plus loin). Simultanément, un décret autorise, dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, l'accès à des niveaux de formation pour lesquels un individu ne dispose pas des diplômes

⁽¹⁹⁾ Une circulaire du ministère du Travail de juin 1985, visant à améliorer les programmes en direction des jeunes demandeurs d'emploi, officialise les termes de reconnaissance et de validation des acquis. C'est la première utilisation « politique » de ces termes.

Une loi sur la validation des acquis

⁽²⁰⁾ Le portefeuille de compétences est directement inspiré du portfolio nord-américain (J. Aubret, 1991 et 1992). « Il est présenté comme un dossier personnel constitué de façon systématique pour mémoriser les résultats d'un travail de reconnaissance personnelle de ses acquis (acquis de formation et acquis expérimentiels) en vue de les faire reconnaître par des organismes de formation ou en milieu professionnel ». C'est « l'ensemble des pièces qui attestent de compétences acquises par un individu non seulement dans le cadre de formations qu'il a suivies ou des emplois qu'il a occupés, mais aussi dans le cadre de la vie sociale ou personnelle ».

Des démarches plutôt centrées sur les acquis

normalement requis, sur la base de ses acquis personnels et professionnels. Ce texte, en outre, permet la délivrance de dispenses de parties de la formation, d'unités ou de modules. Ce texte venait, en fait, renforcer des dispositions antérieures, circonscrites à la délivrance du titre d'ingénieur. En effet, depuis 1934, il était possible à des salariés, âgés de plus de 35 ans, exerçant dans leur entreprise depuis au moins 5 ans des fonctions d'ingénieurs, de présenter devant le jury d'une école d'ingénieurs habilitée pour cette démarche, un mémoire qui, si le jury émettait un avis favorable, leur permettait d'obtenir le titre d'ingénieur.

Le début des années 1990, marque un tournant dans la validation des acquis. Le 20 juillet 1992, les députés adoptent une loi qui stipule que « toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle, peut demander la validation d'acquis professionnels, qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie, des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur » ou « pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technologique ».

Cette loi sera suivie par la promulgation de trois décrets et de divers arrêtés et circulaires, précisant les modalités de mise en œuvre de cette procédure. La validation des acquis en vue de l'obtention de diplômes repose donc sur un dispositif légal important qui donne, à cette démarche, une assise nationale et relativement « codifiée ».

Plus récemment, des dispositifs expérimentaux ont été mis en place et des initiatives inspirées par les NVQs anglais connaissent actuellement un début d'extension.

Ces démarches de validation externes prennent appui sur des objets proches, mais produisent pour les individus ou les entreprises qui les sollicitent, des effets différents. Dans tous les cas, on valide des acquis issus de l'expérience professionnelle, mais on ne valide pas pour l'essentiel des compétences. C'est-à-dire qu'on constate et qu'on mesure l'impact de la trajectoire et de l'expérience professionnelle sur la maîtrise de savoirs, de savoir-faire, de postures face à des problèmes. On cherche donc à mettre en correspondance des savoirs, des savoir-faire et des

comportements tels qu'ils peuvent être déduits de la description et de l'analyse de l'expérience professionnelle et éventuellement personnelle, et un « référentiel » de diplôme ou un descriptif de formation.

***avec cependant
des initiatives
plus élaborées***

On doit, sans doute, quelque peu nuancer ce propos, car dans les faits, les démarches sont plus complexes. En effet, certains textes comme le décret de 1985 pour l'enseignement supérieur ou la délivrance du titre d'ingénieur DPE par les Ecoles habilitées, font appel explicitement aux compétences et non nécessairement prioritairement aux savoirs. C'est-à-dire, que l'on ne va pas nécessairement vérifier la possession de savoirs et savoir-faire, mais tenter de repérer les schémas d'action, les démarches de résolution de problèmes mis en œuvre et les processus de réflexion engagés dans l'ensemble des activités, de vérifier le niveau de prise de responsabilité et de chercher finalement à identifier le potentiel acquis par et dans l'expérience, qui soit du niveau normalement requis pour accéder et obtenir le titre ou diplôme auquel l'individu postule. Ce qui est privilégié, ce n'est pas un état mais un processus, une dynamique ou une « pente ».

***mais qui restent des
démarches externes***

Les termes du débat sont les mêmes en ce qui concerne d'autres formes externes de validation, qu'elles s'inscrivent dans une démarche diplômante ou qu'elles adoptent des formes de reconnaissance plus proches de l'expérience professionnelle (par exemple les NVQs).

Nous dirons que c'est leur externalité par rapport à l'entreprise, qui commande le rapport de ces démarches aux compétences. En effet, c'est l'entreprise qui est à même de faire état des compétences portées par l'individu concerné, soit parce qu'elle les a déjà enregistrées, soit parce qu'elle les a déjà validées en interne par les systèmes dont elle s'est dotée, soit parce qu'elle se fait aider pour évaluer les compétences par le « valideur » externe, sollicité à ce niveau comme expert.

L'externalité s'étend aux effets de la validation. Dans les dispositifs issus de la loi de 1992 ou dans les textes concernant l'enseignement supérieur, la validation des acquis produit les mêmes effets que la participation à des formations, c'est-à-dire

⁽²¹⁾ *Le bilan professionnel et personnel étant défini alors comme « une démarche permettant d'identifier les compétences et les potentialités d'un individu susceptibles d'être mobilisées dans un projet personnel et/ou professionnel, que le bilan contribue d'ailleurs à définir » (B. Liétard, 1992)*

qu'elle donne lieu à l'attribution d'unités de valeur et de diplômes, ou débouche sur l'attribution de titres (par exemple le titre d'ingénieur). Dans les autres dispositifs évoqués, la validation constitue une reconnaissance par une instance externe ou par un outil externe officialisé (par exemple les NVQs) de la maîtrise de certaines capacités professionnelles, hiérarchisées en niveaux. Dans tous les cas, il s'agit de positionner effectivement un individu par rapport à une échelle de diplômes ou de capacités normées et de décerner officiellement, le cas échéant, des unités de valeur, des modules ou des parties de diplôme ou de certificat.

Il s'agit avant tout, dans les pratiques actuellement développées, d'une démarche qui concerne des individus. Certes, des entreprises ont décidé de mobiliser ces dispositifs en cherchant à articuler les démarches d'évaluation des compétences professionnelles en interne et les systèmes de validation diplômante, afin d'élargir la reconnaissance interne acquise en situation de travail par l'attribution de certificats ou de diplômes. Il n'en reste pas moins que la recherche de validation dans le cadre des systèmes diplômants est, dans la majorité des cas, une initiative personnelle du salarié que parfois l'entreprise accompagne et soutient, en fonction de la stratégie qu'elle a adoptée.

***Comment articuler
validation interne
et validation externe ?***

La question qui reste posée est double. Il s'agit, tout d'abord, de savoir si la démarche de validation s'arrête aux frontières de l'entreprise, ou s'il peut y avoir « cohabitation » de plusieurs formes de validation gérées dans le temps et dans l'espace. Est-ce qu'on admet que la trajectoire d'un individu puisse se concevoir globalement et non pas dans le cadre unique d'une entreprise donnée ? Certes, chaque individu développe ou peut développer une trajectoire dans l'entreprise, mais statistiquement il a toutes les chances de connaître plusieurs entreprises au cours de sa vie professionnelle. Comment faire en sorte que cette trajectoire soit positive à la fois sur le plan de la progression et sur le plan des réinsertions successives ?

***Quel rôle pour
l'entreprise ?***

L'autre dimension du problème est de savoir si l'entreprise se sent une responsabilité sociale vis à vis de ses salariés, acceptant de participer comme acteur « actif » à la construction des différentes étapes de leur compétence et de leur articulation, si

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

2.3. LES ENJEUX DE LA CERTIFICATION

nécessaire, aux différentes formes de validation dont s'est dotée la société. Est-ce que l'entreprise doit rester fermée sur un système de validation qui lui soit propre ou se considérer comme un acteur à part entière de construction des compétences, non seulement pour elle-même, mais également au bénéfice de la collectivité ? Si tel est le cas pour bon nombre d'entre elles, il semble qu'il y ait aussi, pour certaines, des craintes qui se traduisent par des formes de repli sur soi.

La certification des compétences constitue une autre dimension de la reconnaissance sociale.²² « L'intérêt de la certification, selon Myriam Campinos Dubernet, est qu'elle constitue un repère crédible digne de confiance pour tous les acteurs concernés dans un espace de mobilité donné... C'est la confiance, l'idée qu'elle valorise la qualification détenue et recherchée qui soutient la valeur de la certification ». Elle est plus proche des formes traditionnelles que notre société s'est progressivement construite que la validation. Elle renvoie, en première analyse, dans notre système, à la notion de diplôme, de titre ou de certificat. Mais d'autres approches, à la faveur d'un élargissement progressif des significations attribuées au terme « certification », sont en voie d'émergence.

Trois modes principaux de certification

⁽²²⁾ Campinos-Dubernet M., « Le rôle de l'évaluation et de la certification dans le fonctionnement du système de formation et du marché du travail », in *Qualifications et compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification*, Paris, OCDE, 1996

⁽²³⁾ Liétard B., « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Education Permanente* n°133, 1997

Selon la définition traditionnelle, la **certification constitue une confirmation officielle de l'acquisition de connaissances et de savoir-faire**, vérifiée selon des modalités variables en fonction des « certificats » et des institutions qui sont habilitées à les délivrer. A côté de ce que Liétard²³ appelle « les allées bien tracées des diplômes », qui constituent le monopole de certains ministères, on a vu apparaître, dans la dernière période, de nouveaux espaces de certification :

- les titres homologués (définis par la loi de 1971 pour remplir des espaces de qualification non couverts par les diplômes) qui attestent de « capacités professionnelles dans des métiers nouveaux offrant des débouchés vérifiés en terme d'insertion professionnelle »²⁴,
- les CQP (Certificats de Qualification Professionnelle) créés à l'initiative des branches professionnelles pour répondre à des besoins de qualification spécifiques, sur la base de méthodologies propres, privilégiant les savoirs directement utiles à la production²⁵,

- les certificats délivrés par des organismes de formation garantissant qu'un individu a suivi un cursus de formation et a réussi les contrôles prévus par la formation.

**Quelle articulation
avec l'approche
compétences ?**

Dans la problématique que nous avons adoptée, la question qui reste posée, est celle de l'articulation de ces formes de certification avec l'approche compétences au sein des entreprises. Mais, qu'il s'agisse des diplômes ou des titres homologués, on se situe dans une « logique de diplôme ». C'est-à-dire que même si le « certificat » est négocié en partenariat avec des entreprises ou des branches professionnelles, même s'il est construit sur la base d'un référentiel métier, même si les partenaires des entreprises et des organisations professionnelles sont associés très étroitement à sa mise en œuvre et à la délivrance du titre, l'objectif principal des programmes des fonctions proposées vise à apporter au jeune ou au salarié concerné des connaissances. Certes, ces connaissances seront plus ou moins proches de l'univers professionnel, plus ou moins adaptées aux produits et aux équipements, mais on se situe dans une approche propositionnelle.

Le cas des CQP est un peu différent. Les CQP constituent une tentative, notamment dans certaines branches professionnelles, pour proposer une formation professionnelle qui s'affranchisse du modèle du diplôme. Il s'agit de « former des producteurs » ; pour cela, ils privilégient l'acquisition des savoirs directement utiles à la production et évacuent les savoirs généraux tels que le français ou les mathématiques. Cependant, si on y regarde de près, on constate que les CQP, hormis sur la question du contenu de la formation, ne sont pas en complète rupture avec le modèle diplôme (construction de référentiels, modalités d'évaluation, de délivrance du certificat...). C'est sans doute là en partie, un effet de la composition du public auquel sont destinés ces CQP, qui est principalement un public de jeunes peu ou pas expérimentés, mais aussi de la difficulté qu'ont les acteurs sociaux à s'affranchir de représentations traditionnelles dans le champ de la certification.

Aujourd'hui, la liaison entre l'approche compétences et la certification diplômante s'établit selon des modalités liées aux caractéristiques des « certificats » et du cadre légal :

⁽²⁴⁾ Il existe actuellement, selon le Centre Inffo, 4152 titres homologués (1766 sont actifs) dont 1412 du Ministère en charge du Travail, 1124 du Ministère du Commerce et de l'Artisanat, 629 du Ministère de la Défense, 137 du Ministère de l'Agriculture et 67 du Ministère de la Culture (Inffo Flash n°503, août 1998)

⁽²⁵⁾ Selon le CEREQ, en 1995 il existait 215 CQP mobilisant 36 branches professionnelles. 3231 certificats avaient été délivrés (Bref CEREQ n°142, mai 1998).

Les enjeux de l'évaluation, de la validation et de la certification des compétences

- soit par l'intermédiaire de « l'attribution » d'unités de valeur pour les « certificats » qui peuvent s'inscrire dans le cadre de la loi de 1992, le candidat étant obligé de passer au moins une unité de valeur (la loi n'autorisant pas la délivrance de diplômes par la validation des acquis professionnels) ;
- soit par la création de CQP adaptés, comme c'est le cas dans la plasturgie. Les CQP mis en place par cette branche, concernent exclusivement des salariés. Il s'agit, en partant des compétences opérationnelles acquises sur le tas, de former aux techniques de transformation de la matière et de fournir un certificat qui sera reconnu par l'entreprise et par la branche après une période probatoire. On se situe donc ici dans un schéma un peu particulier dans la mesure où on part d'une évaluation des savoir-faire, en faisant un détour par une formation qualifiante, qui sera reconnue par l'entreprise après avoir été vérifiée sur le terrain. La reconnaissance de l'entreprise a valeur pour toutes les entreprises de la branche.

Vers d'autres modes de certification ?

D'autres formes de certifications, indépendantes des titres et diplômes, peuvent aussi être évoquées, comme les habilitations sécurité ou environnement, qui constituent d'autres modalités de reconnaissance des compétences qui ont une chance d'être transférables d'une entreprise à une autre. En fait cela renvoie à la question de l'adoption de normes. Quand l'entreprise entre dans une démarche de certification, pour la qualité par exemple, elle s'en remet à une instance externe qui va organiser, accompagner sa démarche et finalement donner une assurance écrite qu'un produit, un service ou une activité est conforme aux exigences spécifiées. Elle s'en remet donc bien à une instance externe. La vraie question qui reste posée est celle de savoir si la certification porte sur le processus, et donc que l'on évalue ce processus, ou si elle porte sur les résultats.

La procédure de certification diplômante porte principalement actuellement sur des « résultats » obtenus par des individus qui se présentent à la certification avec des acquis plus ou moins attestés par l'entreprise. On se situe donc, dans un processus de certification qu'on peut qualifier d'externe, compte tenu de la faible implication de l'entreprise. Faut-il aller vers la mise en place d'un processus de certification interne, une instance extérieure reconnaissant à l'entreprise sa capacité à certifier les

compétences de ses salariés et apportant sa caution notamment en cas de mobilité externe des salariés ? Faut-il aller dans le sens d'une amélioration de l'articulation entre processus d'évaluation et de validation interne et processus de certification externe ? Est-il possible pour des organismes « certificateurs » d'accepter des évaluations réalisées par des entreprises sans leur contrôle ? Ce sont là quelques questions qui nous rapprochent des enjeux de société que nous avons évoqués plus haut. Essayer d'y répondre engage des changements culturels profonds.

Il est hautement probable que de nouvelles formes de certification verront le jour, mais la question est de savoir si ces certifications acquerront une crédibilité qui dépassera l'espace de leur mise en œuvre, si elles permettront à leurs titulaires de se déplacer d'une entreprise à une autre, et si elles seront préférées à des certifications bénéficiant d'un label officiel. Le risque est qu'elles constituent un plus pour des titulaires de certifications classiques, mais ne profitent pas réellement à ceux à qui elles sont censées offrir une validation de compétences, en lieu et place de la possession de diplômes ou de titres reconnus.

Avec quel degré de lisibilité externe ?

Car le problème de fond de la certification est que le système repose sur ce qui fait sa crédibilité, c'est-à-dire son pouvoir de référence. Les critiques ne manquent pas pour dénoncer le caractère inadapté, trop rigide, trop conceptuel de ces certificats et diplômes mais leur existence et leur rôle de positionnement social leur confèrent une légitimité qui n'est pas, pour le moment, remise en cause.

Outre la perspective de transférabilité et de lisibilité par le plus grand nombre, la certification se voit dotée d'une valeur spécifique, accompagnant la possession du « parchemin » ou de l'attestation délivré. La logique de reconnaissance sociale introduite par les diplômes et relayée par d'autres formes de certification qui procèdent finalement de la même logique de titre, rend difficile toute nouvelle tentative de mise en place de nouvelles formes de certification, en particulier celles qui s'appuient sur une base restreinte. C'est toute l'ambiguïté qui existe entre le caractère contextualisé, relativement instable de la compétence, et la volonté d'en faire un équivalent standard,

*Les enjeux
de l'évaluation,
de la validation
et de la certification
des compétences*

auquel on peut se référer au delà de l'espace de l'entreprise où elle se manifeste. Sa reconnaissance, une fois surmontées les difficultés de sa formalisation en une représentation acceptable par des acteurs externes, suppose l'identification d'acteurs spécialisés, bénéficiant d'une mission admise et reconnue dans un espace de mobilité qu'on pourrait espérer le plus large possible.

Les méthodologies

Comme on peut le mesurer dans le contenu des pages précédentes, évaluer, valider, certifier les compétences est une question très sensible, mais c'est en même temps une question technique. L'approche nécessite d'être instrumentée. Pour être reconnue fiable, elle doit présenter des garanties dans la mise en œuvre afin que la valeur qui est attachée au dispositif permette aux acteurs d'en faire usage et de s'en prévaloir.

1. DES CONSTATS

Aujourd'hui, on constate que :

- rien n'est stable,
- les approches sont encore souvent très expérimentales,
- les références et les présupposés théoriques sont multiples.

A côté de quelques dispositifs réussis souvent cités en exemple, on observe un oscillement entre « l'usine à gaz » ou l'instrument limité à quelques documents papier. En réalité, chacun plus ou moins « se débrouille ».

D'une part, cette situation pose des questions d'objectivité, limite les garanties de sérieux et, en définitive, risque de réduire l'acceptabilité par les acteurs concernés. D'autant plus que certaines de ces méthodes ne savent pas toujours ce qu'elles évaluent ou cherchent à évaluer.

D'autre part, il faut apporter une aide spécifique aux petites et moyennes entreprises qui n'ont pas toujours les ressources internes suffisantes pour définir une stratégie, puis construire et mettre en œuvre une méthodologie appropriée.

2. QUELQUES EXEMPLES DE METHODOLOGIES EXPERIMENTEES

S'agissant de l'évaluation, de la validation et de la certification, il faut distinguer les outils mis en œuvre au sein de l'entreprise ou à l'extérieur de celle-ci. Nous nous limiterons dans cadre de ce cahier à faire une présentation succincte de chacun d'eux, renvoyant les personnes intéressées aux ouvrages et documents cités en bibliographie ou aux cas d'entreprises cités. Ce qui rend difficile un tel exercice de présentation, c'est que certains de ces outils ont reçu une définition « légale » ou une définition « légalisée » par l'usage, alors que d'autres sont d'abord des pratiques locales, spécifiques à l'entreprise qui les mobilise.

2.1. LES OUTILS INTERNES À L'ENTREPRISE

La difficulté pour traiter des outils d'évaluation, de validation et éventuellement de certification internes à l'entreprise, est qu'ils sont avant tout, par définition, internes et font rarement l'objet de présentations médiatisées. Il n'est donc pas aisé d'en rendre compte d'une manière générale et d'en faire une analyse distanciée. En outre, même si l'on dispose d'informations, celles-ci sont souvent lacunaires et rendent sans doute imparfaitement compte de la richesse des démarches adoptées. D'autre part, ils sont souvent liés à un contexte particulier de mise en œuvre, à une histoire, à l'intérêt et à la mobilisation de quelques acteurs, et ne concernent parfois qu'une partie de l'entreprise ou une unité dans le cas d'un Groupe. C'est ce qui rend délicate leur utilisation, sortie de son contexte. Tel outil peut paraître dépassé ou inadéquat et pourtant être parfaitement adapté au cas spécifique de l'entreprise. C'est pourquoi, il faut aborder cette partie du document avec beaucoup de prudence.

Quatre critères pour l'analyse des outils d'évaluation et de validation des compétences internes aux entreprises

D'une manière générale, il nous semble que les outils dont nous avons pu repérer la mise en œuvre peuvent être analysés de façon transversale à partir de quatre critères principaux.

Le premier est celui de la périodicité. On repère deux grandes tendances. Une tendance au rendez-vous annuel (quelquefois complété par des rendez-vous plus ponctuels à d'autres moments pour préparer ou réactualiser) d'une part et une tendance plutôt à mobiliser des outils à certains moments importants soit de la trajectoire professionnelle du salarié (promo-

tion, changement de coefficient, changement d'affection ou de « métier »,...), soit de la vie de l'entreprise (réorganisation, variation d'effectifs,...).

Le second est celui des acteurs mobilisés. La tendance majoritaire est de donner à la hiérarchie immédiate un rôle essentiel. Elle est systématiquement sollicitée à l'un ou l'autre moment de la mise en œuvre de la plupart des outils ici référencés. Cette sollicitation est également très souvent complétée par l'intervention d'un second niveau hiérarchique ou de quelqu'un des Ressources Humaines avec des rôles diversifiés de contrôle, d'appel, de recours ou, simplement, d'enregistrement.

Le troisième est celui des formes de l'évaluation. Cette question nous renvoyant à la notion de compétences en jeu dans la démarche.

Le quatrième est celui des effets de l'évaluation. Dans les entreprises qui ont fait le choix de donner une importance forte à ce processus, les résultats enregistrés suite à l'utilisation de ces outils sont déterminants pour la trajectoire professionnelle du salarié. Dans les autres, où le recours aux outils reste encore incertain, il y a une plus grande difficulté à lire les effets spécifiques de ces outils par rapport à d'autres plus traditionnels, ce qui n'est d'ailleurs pas sans effet sur le degré de confiance que les salariés ou les acteurs concernés manifestent à leur égard. On peut le mesurer dans certaines entreprises où les entretiens annuels d'appréciation, par exemple, ne sont pas menés systématiquement ou concernent certains services et pas d'autres ; leurs résultats ne sont finalement utilisés que comme une information complémentaire.

Venons-en maintenant plus précisément aux outils repérés. À l'aide des différentes sources mises à notre disposition, nous avons essayé d'identifier les outils les plus couramment évoqués et nous les avons classés dans 7 grandes catégories que nous avons essayé de rendre les plus homogènes possibles.

2.1.1. L'entretien d'appréciation ou d'évaluation

L'entretien d'appréciation ou d'évaluation est la forme d'évalua-

Les méthodologies

Un outil de plus en plus souvent mobilisé

tion des compétences professionnelles la plus répandue dans les entreprises. Selon une étude réalisée par la CEGOS Lyon, environ 80% des entreprises françaises mobilisent l'entretien annuel. Les formes prises par ce processus d'évaluation diffèrent suivant les entreprises. Il est, en général, conçu comme un outil de communication (qualité des relations entre le salarié et sa hiérarchie, temps privilégié de dialogue, facteur d'amélioration du climat social), de management (suivi de l'évolution du salarié, trajectoire individuelle, mobilité...) et de gestion des ressources humaines (recueil d'information pour une aide à la prise de décision en matière de rémunération, de formation, de gestion de la carrière...). La plupart des entreprises utilisent un support. Les thèmes les plus fréquemment abordés sont le bilan des objectifs de l'année écoulée (73%), la définition des objectifs pour l'année à venir (70%), la gestion de la carrière ou des projets professionnels (57%), la formation (52%). Le point-clé de cette procédure d'évaluation reste cependant l'exploitation des entretiens, sinon, selon l'étude de la CEGOS, la démarche provoque le désintérêt chez les salariés et la hiérarchie.

Six critères pour l'analyse de l'entretien d'appréciation

Au-delà des protocoles très variables et des instruments à des degrés divers d'élaboration, on peut caractériser les procédures mises en place par les entreprises, dans le cadre de ces entretiens, en prenant appui sur les six rubriques qui suivent.

■ **Les points sur lesquels porte l'entretien.** En général on trouve en priorité ce qui a trait aux résultats obtenus (objectifs atteints ou non), les prévisions pour l'année à venir (objectifs à atteindre) en lien avec les compétences du salarié, l'exploration de son potentiel, de ses aptitudes et ses perspectives d'évolution personnelle avec ses motivations ; cette analyse est appuyée dans la plupart des cas par une grille d'appréciation offrant à l'évaluateur plusieurs positions.

■ **La fréquence.** La procédure annuelle est le cas le plus fréquent ; parfois, on trouve une procédure bisannuelle et plus rarement une procédure annuelle avec des étapes (par exemple, entretien informel préparatoire suivi de l'entretien proprement dit et suivi éventuellement d'un point à six mois).

■ **La portée.** C'est à dire les effets : les décisions quant à l'activité, les effets financiers ou matériels, les effets sur la trajectoire et les recommandations.

- **Les acteurs mobilisés.** Il s'agit toujours au moins du N+1, le N+2 intervenant éventuellement pour arbitrer, comme recours, parfois pour appuyer ou pour prendre les décisions liées à la rémunération ou à la carrière. On observe des entreprises où les trois niveaux sont concernés.
- **Les catégories concernées,** puisque toutes les entreprises ne mettent pas en place cette procédure à l'intention de l'ensemble de leurs salariés ; on va donc rencontrer des situations où ne seront concernées que certaines catégories de salariés (par exemple les opérateurs, les commerciaux,...).
- **L'initiative de la démarche.** Dans les entreprises où la procédure n'est pas systématique, on enregistre deux cas de figure : celles où l'initiative appartient au hiérarchique et celles où c'est au salarié à faire la démarche (par exemple, chez Rohr Europe où le salarié doit se préparer à l'entretien en réalisant au préalable une auto-évaluation de ses compétences).

Certaines entreprises préfèrent ne pas utiliser dans leur communication interne et externe la dénomination devenue classique de « l'entretien annuel ». Certaines désirent, par exemple, mettre l'accent sur la performance et vont utiliser des dénominations spécifiques : Carrefour parle d'entretien d'analyse de performance annuel (EAPA), Métro et Rohr Europe d'entretien d'évaluation de la performance annuelle. Il s'agit essentiellement de faire le point avec la hiérarchie directe sur les objectifs de l'année écoulée et d'en fixer de nouveaux pour l'année à venir. D'autres, comme Sollac, mettent l'accent sur la dimension professionnelle de l'entretien. Celui-ci, intitulé entretien professionnel, a lieu tous les deux ans. Il a pour but de mesurer les écarts entre les compétences requises et les compétences acquises. Il intervient aux différentes étapes du déroulement de la carrière. Il est proposé par la hiérarchie sans être pour autant obligatoire. Ce n'est ni un examen ni un jugement de la personne. Il débouche sur des conclusions relatives à la formation, aux orientations à prendre. Le CEPEM utilise l'expression entretien de carrière qui permet d'actualiser le portefeuille de compétences du salarié en permettant à celui-ci de signaler les informations erronées et, à lui ou à sa hiérarchie, de discuter des éléments nouveaux qu'ils souhaitent y incorporer.

2.1.2. L'auto-évaluation

Cette procédure qui peut prendre plusieurs formes selon les entreprises est toujours associée à d'autres outils.

Dans un premier cas, elle est associée à l'entretien annuel dont elle constitue la phase préparatoire. Il s'agit de la réflexion d'un individu sur sa situation et sur ses projets ou perspectives, que l'on va aider en mettant à sa disposition une grille qui va lui permettre de faire le point sur ce qu'il estime réussi dans son activité, sur les compétences dont il fait preuve, sur ses intérêts et préoccupations ainsi que sur ses points forts. Dans la procédure d'entretien annuel pour les cadres (EAPA) mise en place par Carrefour, on trouve également trace d'une procédure d'auto-évaluation puisqu'il est prévu que le salarié remplisse, en même temps que son hiérarchique, la grille d'évaluation.

Dans un second cas, elle est liée à la démarche de construction de la compétence professionnelle. L'entreprise va mettre à la disposition du salarié un certain nombre d'outils qui vont lui permettre, en dehors de toute situation formelle d'évaluation, de se tester seul ou avec d'autres, pour vérifier son niveau de maîtrise d'une situation de travail particulière ou sa capacité à traiter un problème.

Un troisième type de procédure d'auto-évaluation est proposé par la société d'intérim ADDECO qui est destiné aux candidats souhaitant intégrer le potentiel de la société ; ceux-ci vont avoir à se confronter à une fiche technique correspondant à l'emploi recherché. Cette auto-évaluation est ensuite validée par le recruteur qui la complète d'informations subjectives sur les motivations du candidat par rapport à l'emploi postulé.

2.1.3. L'évaluation à 360°

Elle constitue une démarche d'évaluation qui mobilise, non seulement la hiérarchie, mais aussi, des collaborateurs et éventuellement des subordonnés. Elle consiste en la diffusion d'un questionnaire auprès d'un échantillon de personnes de l'entourage professionnel que la personne aura choisies ou qui auront été, pour partie, désignées.

Cette démarche est particulièrement développée dans le groupe AXA dans le cadre d'un programme international de formation au management. Il vise à permettre à chaque participant de situer ses propres compétences par rapport au niveau requis, mais aussi de recueillir sur ce point la perception de sa hiérarchie, de ses collaborateurs et éventuellement de ses collègues. Le but est d'aider le manager à se donner des objectifs d'amélioration dans le cadre du séminaire, de disposer de supports d'échange au retour du séminaire avec sa hiérarchie et ses collaborateurs et d'améliorer ses compétences managériales.

Le support de cette évaluation est un questionnaire comportant une quarantaine de questions proposées avec une échelle de réponse de 1 à 5. Le manager le remplit et en remet un exemplaire (7 au maximum) à son responsable hiérarchique et à plusieurs de ses collaborateurs et/ou collègues pour obtenir son évaluation à 360°. Les questionnaires sont ensuite traités et renvoyés au manager, de façon confidentielle, qui bénéficie ainsi d'un diagnostic partagé, présenté sous forme de courbes lui permettant de positionner ses réponses par rapport à celles de sa hiérarchie et de ses collaborateurs.

A ce jour, 7000 managers sur 18000 ont bénéficié de cette évaluation. Cette démarche présente l'intérêt de les inciter à échanger non seulement avec leur hiérarchie mais aussi avec leurs collaborateurs. Cette discussion est souvent très riche et débouche sur des actions concrètes d'amélioration suivies à l'occasion de l'entretien d'appréciation des performances. La seule limite de cette démarche est la tendance qui se manifeste parfois chez certains managers dans la recherche d'évaluateurs favorables pour peser sur les résultats.

2.1.4. Les situations-épreuves

Sous ce qualificatif de situation-épreuve, nous avons regroupé différentes procédures qui placent les salariés dans une situation qu'on pourrait qualifier d'évaluation traditionnelle (même si les formes adoptées peuvent être nouvelles) qui est celle de l'épreuve de vérification de ses capacités, en prenant appui sur une situation « artificielle » susceptible d'éclairer les évaluateurs.

Les méthodologies

Un premier exemple de situation-épreuve est proposé par la Chambre Syndicale des Industries du travail des Métaux de la Moselle. Il s'agit d'une épreuve de qualification, intitulée « Essais Professionnels », qui est organisée pour une dizaine de métiers de la métallurgie. Mises en œuvre paritairement (choix des épreuves théoriques et pratiques, conditions d'exécution et cotation), les épreuves ont pour objectif d'attester d'un niveau de connaissances P1, P2 ou P3 dans les métiers concernés. Les conditions d'accès à ces « Essais » sont définies par niveau et font jouer les critères d'âge, d'ancienneté ou de diplôme professionnel. Ils comportent d'une part, une épreuve théorique écrite portant sur la technologie générale, la technologie du métier et les mesures de prévention qui s'y rattachent et le calcul professionnel et, d'autre part, une épreuve pratique.

Des entreprises utilisent pour leur part des batteries de tests. Ces tests sont utilisés dès lors que le salarié est susceptible d'accéder à une responsabilité hiérarchique ou s'il souhaite obtenir certains niveaux de coefficient ou lorsque l'entreprise veut faire le point sur certains aspects de la maîtrise de savoirs et savoir-faire. Ces tests peuvent être des tests psychologiques ou des tests généraux ou professionnels. La procédure de tests est également très développée dans les entreprises d'intérim.

Les simulations de situations de travail sont aussi pratiquées, mais elles supposent une ingénierie lourde qui impose aux entreprises d'investir sur le long terme. Pour être représentatives des compétences mises en œuvre, elles nécessitent une réflexion sur les situations professionnelles et une formalisation portant sur les activités réalisées et sur les compétences mobilisées.

2.1.5. Les grilles d'observation, en situation normale et en situation dégradée ou problématique, de démarche de résolution de problème

L'observation in situ, c'est-à-dire une observation de type technique destinée éventuellement à faire apparaître les décalages entre les besoins fonctionnels et les compétences effectives, est, par exemple, mise en œuvre à Aluminium Dunkerque.

2.1.6. Référentiels d'activité ou référentiels de compétences

Avec l'entretien d'appréciation, c'est l'un des éléments d'évaluation le plus souvent cité par les entreprises. Sous ce terme générique, les entreprises désignent cependant, des outils ou des gammes d'outils très divers.

Outil d'analyse ou outil de décision ?

« Ce qui pose problème en gestion des ressources humaines, comme l'analysent justement les chercheurs d'HEC²⁶, c'est l'articulation entre l'analyse et la décision, car chacune porte sur des données de nature différente, sans lien direct entre elles ». L'analyse vise l'analyse des emplois, la décision vise la gestion des personnes. Pour ces chercheurs, le problème est qu'avec les approches traditionnelles en termes d'emplois et « d'emplois-types », on en reste à une analyse neutre, sans relation avec l'individu qui l'occupe, mais que dans le même temps, l'entreprise est amenée à prendre des décisions sur des personnes clairement identifiées et « sur lesquelles il est nécessaire de disposer d'informations spécifiques exclues par l'analyse impersonnelle ». Le passage d'une description de l'organisation par les emplois à une description des emplois en tant qu'ensemble de compétences, permet selon eux « de dépasser les limites précédemment évoquées et de répondre à la nécessité d'avoir un concept suffisamment précis, riche de sens et de transversalité pour décrire la dimension de l'individu, de l'emploi, du poste de travail et de l'entreprise ».

⁽²⁶⁾ Trepou G., Delattre V., Ferrary M., *La gestion par les compétences : vers la concordance entre stratégie et GRH, Les Cahiers de recherche d'HEC*, 52p., 1997

Les méthodologies utilisées par les entreprises reflètent, d'une certaine manière, les évolutions et les transformations des stratégies de gestion des ressources humaines mises en œuvre. Mais leur choix et leur ordonnancement sont directement liés à la stratégie adoptée.

Des objectifs non nécessairement convergents

Une seconde « tension » entre objectifs est perceptible dans les méthodologies mises en œuvre. Celle-ci reflète la situation économique et sociale de l'entreprise vécue par l'entreprise, au moment où elle a décidé de faire évoluer son approche de la gestion des ressources humaines. Beaucoup d'entre elles élaborent des compromis (résultats de tensions sociales mais aussi d'appréciations divergentes dans la hiérarchie) et tentent de résoudre simultanément deux problèmes : d'une part, favoriser

Les méthodologies

l'adaptabilité, la souplesse, la réactivité de l'entreprise en améliorant la mobilité des salariés à partir d'une meilleure connaissance de leur potentiel et aptitudes (mais, peut-on atteindre cet objectif de créer une dynamique, en ayant recours à des méthodologies qui figent ?) et d'autre part, réorganiser le système de classification et de rémunération, et « peser » les emplois (mais peut-on atteindre cet objectif, dès lors que les hiérarchies des compétences proposées, reflètent souvent la hiérarchie des classifications existantes ?). De ce fait, les dispositifs créés risquent de manquer une partie de leurs objectifs ou d'avoir une plus faible portée que prévue. La diversité des méthodologies à l'œuvre et les incertitudes dans leurs définitions ou dans leur mise en œuvre sont aussi les révélateurs de cette tension.

On peut identifier quatre types de stratégies mobilisant chacune des méthodologies plus ou moins spécifiques (certaines étant communes à plusieurs démarches stratégiques) :

Des stratégies différenciées

- celles qui restent appuyées sur une analyse assez classique des emplois ;
- celles qui, en partant d'une analyse des emplois assez classique (mais qui en mesurent les limites) tentent, par des outils appropriés, de s'en affranchir ;
- celles qui entrent dans une démarche compétences, tout en conservant, pour des raisons diverses, parfois tactiques, des références aux métiers ;
- celles qui proposent une approche directement articulée sur les compétences.

Dans la première catégorie, les outils mobilisés restent assez traditionnels. On va, dans un premier temps, **identifier les métiers de l'entreprise et les emplois ou postes qui les composent** (on parle à ce propos de cartographie des emplois ou de répertoire des métiers). On va ensuite décrire ces métiers à l'aide de référentiels (on parle de référentiel métier mais aussi d'analyse des métiers) en organisant des groupes de travail, des groupes de réflexion composés de hiérarchiques, de représentants des Services de Ressources Humaines, de consultants externes,... parfois de salariés des catégories concernées (on rencontre des cas d'élaboration d'analyse au sein de collectifs). En général, après une description liminaire en termes de missions et d'acti-

Identifier des emplois-cibles

²⁷⁾ C'est ce qui rend difficile l'analyse par les outils, car sous un même intitulé choisi par les entreprises, on va trouver des outils parfois relativement différents, mais surtout mobilisés dans des contextes différents.

Une base de données compétences référées à des métiers

tés principales, l'analyse utilise des catégories classiques : les connaissances ou savoirs, les savoir-faire, les comportements ou savoir-être. On complète cette mise à plat par une cotation pour chaque métier des niveaux de complexité et des niveaux d'exigences. La troisième étape consiste, le plus souvent, en un positionnement des salariés, positionnement qui est actualisé par les entretiens annuels ou par d'autres outils tels que les tests. La formation est utilisée comme outil d'ajustement des capacités du personnel aux exigences des emplois ou des postes.

Dans la deuxième catégorie, nous avons classé des entreprises pour lesquelles l'approche par les compétences constitue un objectif qu'elles ne peuvent atteindre dans l'immédiat. A travers les méthodologies auxquelles elles ont recours, elles cherchent, certes, à obtenir une meilleure connaissance de leurs métiers, mais aussi à **construire des liens nouveaux permettant de mieux faire face aux contraintes qui se font jour**. Elles mobilisent des outils qui sont proches de ceux de la première catégorie²⁷. Elles s'appuient sur des cartographies d'emploi, des référentiels métiers, mais elles vont tenter d'avancer dans l'identification d'éléments transversaux, de ce qu'une entreprise nomme des « noyaux de compétences ». Pour cela, elles vont, par exemple, définir des emplois-cible ou des emplois-repère ou chercher à pointer dans les contenus des référentiels, les dimensions communes à plusieurs emplois, par exemple des modes opératoires proches ou similaires, de nouvelles exigences communes (qualité, maintenance, sécurité, environnement...). Cette catégorie d'entreprises propose aussi des grilles de polyvalence. Elles sont concomitantes des réorganisations du travail, notamment dans de grandes unités, où elles accompagnent la mise en place de petites équipes ou d'îlots de production, dans lesquels un ensemble de compétences sont mises en réseau.

Dans la troisième catégorie, on trouve des entreprises qui ont décidé de s'engager dans une démarche de gestion par les compétences. Cependant, pour des raisons diverses (climat ou pression sociale, situation économique, position du management,...), il leur apparaît prématuré de constituer directement des « bases de données compétences » sans les référer, au moins en partie, à des métiers. La cartographie des métiers et les fiches métiers, qui sont alors établies, sont considérées

Les méthodologies

comme des points de départ, comme des documents intermédiaires. Ces entreprises cherchent à partir des situations réelles de travail et, s'appuyant sur cette analyse, à avancer, en faisant appel ici aussi à des groupes de travail, dans la **construction** de ce que beaucoup nomment des **référentiels de compétences**. La production de ces référentiels est, dans beaucoup de cas, complétée par d'autres outils spécifiques. Cinq outils sont au cœur de cette démarche : le référentiel de compétences, les fiches compétences, le dictionnaire de compétences, le profil individuel de compétences et le portefeuille de compétences (qui sera présenté indépendamment plus loin).

Nous faisons ici une rapide présentation des quatre premiers outils.

Le référentiel de compétences va permettre d'observer, d'analyser de manière rationnelle des situations de travail, d'identifier des axes de compétences et de définir les niveaux de performance attendus. Par exemple, les référentiels de compétences définis par le Crédit Agricole sont construits par fonction (regroupant plusieurs emplois). Ils comprennent quatre rubriques : les activités, le degré d'expertise, les savoirs et l'expérience exprimée en durée. Chez ADECCO, il ne suffit pas de décrire les activités réalisées dans le métier (ces descriptifs sont plus faciles à réaliser et à gérer), mais aussi de nommer les compétences (d'ordre théorique, cognitif, méthodologique, technique et relationnelle) qui permettront la réalisation de ces activités.

La fiche-compétences (élaborée par exemple par Potain) part d'une fiche emploi-type qui est présentée sous une forme qu'on pourrait qualifier de classique et qui est ensuite complètement retravaillée. Elle liste des activités en situation, réparties par rubriques avec pour chacune un niveau d'exigence de maîtrise. Ces rubriques couvrent à la fois des champs techniques et des dimensions transversales tels que l'organisation du travail, la communication et le traitement de l'information, la sécurité, la connaissance de l'environnement...

Le profil individuel de compétences ou *le répertoire individuel* des compétences est la confrontation des capacités dont l'individu fait effectivement preuve au travail avec la fiche de com-

pétences de l'emploi qu'il occupe. Cette confrontation a lieu le plus souvent à l'occasion des entretiens annuels, mais elle peut aussi intégrer d'autres méthodologies d'évaluation qui sont présentées dans ce chapitre.

Le dictionnaire de compétences est un outil qui permet de s'affranchir de la description des emplois ou des postes. Il s'agit de répertorier des compétences, quels que soient les métiers qui les mobilisent, ou ce que Air France nomme des « situations critiques », c'est-à-dire celles qui sont les plus importantes pour un poste donné. La démarche consiste à définir quels peuvent être les ensembles de tâches qui, en concourant à l'obtention d'un résultat précis, constituent des unités pertinentes pour analyser le travail. Elles sont en général classées par niveaux et par degré de complexité, le nombre de degrés étant variable d'une entreprise à une autre. Elles portent à la fois sur les domaines techniques, mais aussi sur d'autres dimensions. Certaines entreprises les mettent à jour régulièrement (en faisant intervenir un comité de suivi) pour tenir compte de l'apparition de nouvelles fonctions.

Certaines entreprises complètent ces outils par des outils de gestion globale qui permettent de positionner les compétences identifiées les unes par rapport aux autres, en établissant les liens qui les relient les unes aux autres et de les organiser en progression professionnelle. Il s'agit, en quelque sorte, d'une mise en forme dynamique du dictionnaire des compétences pour en faire un outil de gestion des ressources humaines, à visée plus globale et plus anticipatrice.

²⁸ Minet F., Parlier M.,
« Comprendre le travail pour
gérer les compétences »,
*Actualité de la Formation
Permanente* n°146, janvier-
février 1996

Nous ne ferons pas, dans le cadre de ce cahier, une analyse plus approfondie de ces outils, souvent inspirés et proposés par des cabinets spécialisés ; nous renvoyons le lecteur intéressé à certains ouvrages de la bibliographie et en particulier à l'article de Minet et Parlier²⁸.

Une unique référence : les compétences

Une quatrième catégorie regroupe les entreprises, peu nombreuses, qui ont abandonné toute référence à la notion de métier. Une de ces entreprises présente comme suit sa démarche. **L'activité de l'entreprise est décrite d'emblée en termes de compétences.** Celles-ci sont classées en fonction de leur complexité. Chaque salarié dispose d'une fiche tech-

nique de compétence personnelle. La constitution des collectifs de travail s'établit en fonction des compétences exigées par l'activité, par exemple un projet, à partir des compétences internes disponibles.

2.1.7. Les portefeuilles ou dossiers de compétences

Ces outils renvoient à deux réalités différentes : celle de l'entreprise et celle des Pouvoirs Publics, mais l'un comme l'autre puisent à la même source ; il s'agit, en effet, d'élaborer pour chaque individu un dossier qui soit une trace des acquis qu'il a pu accumuler dans une trajectoire professionnelle, sociale et personnelle. En tant que tel, il peut constituer une reconnaissance et une valorisation des acquis du salarié et lui permettre de détenir une sorte de preuve certifiée de sa compétence.

Les entreprises qui l'utilisent ont tendance à mettre l'accent sur la trajectoire professionnelle, bien que certaines introduisent des éléments liés à la vie personnelle, si l'individu l'accepte. Ainsi, un portefeuille de compétences peut comprendre à la fois des données concernant l'individu (état-civil, études initiales, diplômes, parcours antérieur à l'embauche), l'historique des postes qu'il a occupés dans l'entreprise, les stages de formation continue qu'il a suivis, les résultats des bilans de compétences dont il a pu bénéficier, les traces des entretiens annuels... Mais c'est aussi pour certaines entreprises un outil très fonctionnel qui va aider la hiérarchie à constituer les collectifs de travail, à faire face à des besoins en personnel ou à organiser la mobilité.

D'autres outils sont parfois évoqués. Nous en avons repéré deux. La carte personnelle ou le passeport de compétences, qui comprend un énoncé de l'activité principale attendue dans tel contexte professionnel, un énoncé des démarches cognitives, de résolution de problèmes à mettre en œuvre, un énoncé des différentes capacités et des savoirs mobilisés (savoirs référence, savoir-faire, savoirs sociaux). Le dossier individuel de progression de compétences (DIPC) mis en place par Aluminium Dunkerque en constitue un exemple représentatif. Il permet aux membres de l'encadrement de piloter, d'évaluer et de valider la montée en compétences des

opérateurs vers la maîtrise de leur premier niveau de métier. Il permet, en même temps, à l'opérateur d'identifier les compétences qu'il doit construire et mobiliser en autonomie pour atteindre ce niveau. Il existe un DIPC par « métier » qui présente les compétences à mettre en œuvre ainsi que leurs critères d'évaluation en prenant appui sur trois types de situations représentatives des activités des opérateurs : les situations d'observation, les situations problèmes et les situations de suivi d'activité. Il est demandé aux opérateurs de valider en moyenne 15 de ces situations. Le processus d'évaluation comporte trois étapes :

- Une auto-évaluation que mène l'opérateur (cf. supra).
- Une co-évaluation de l'opérateur avec un conseiller technique. Elle peut prendre différentes formes : observations en situation, suivi d'activités (résultats), situations-problèmes (résolution de problèmes récurrents ou inopinés). Le salarié a le droit à l'échec, un échec entraîne une décision commune de mesures de remédiation.
- Une validation de la co-évaluation par un comité de secteur.

La validation de ce premier niveau entraîne une augmentation de coefficient et de salaire. Des passerelles ont été établies avec les diplômes de l'Education Nationale.

2.2. LES OUTILS EXTERNES À L'ENTREPRISE

Ils sont beaucoup plus faciles à identifier et à présenter dans la mesure où il bénéficient souvent, comme nous l'évoquions plus haut, d'une définition « légale » et font l'objet de nombreuses analyses, études et publications, comme l'atteste le nombre de références dans la bibliographie.

Nous avons retenu 9 catégories principales d'outils externes. Mais on pourrait aussi présenter ici d'autres outils traditionnels mobilisés, en particulier, au moment du recrutement d'un individu dans l'entreprise. On citera le curriculum-vitae qui propose, sur la base d'une sorte de langage commun, une présentation de l'expérience d'un individu et une image en pointillé des compétences accumulées, les lettres de recommandation, les témoignages ou les preuves (on pense aux press-books), les lettres de motivation qui cherchent à contextualiser par rapport à une entreprise cible...

2.2.1. Les référentiels des diplômes et de titres

Les référentiels de diplômes tels que les met en œuvre l'Education Nationale comprennent, pour reprendre la présentation qu'en fait A.M. Charraud, deux parties : la définition du champ d'activité, l'emploi, le métier ou la qualification visés par le diplôme et la définition d'un référentiel de certification.

La première partie consiste en un modèle, construit en commun par les partenaires mobilisés au sein des Commissions Professionnelles Consultatives, d'un emploi, d'un métier, d'une qualification. Il décrit le champ d'intervention, la fonction concernée ou l'organisation et les conditions de travail. Il décrit les activités relatives à cet emploi. Celles-ci, cependant, (notamment par rapport à des référentiels d'entreprise) sont présentées de façon suffisamment large et transversale pour que la personne suivant cette formation, puisse s'insérer et s'adapter dans des entreprises et des organisations du travail différentes.

La seconde partie comprend deux types d'indications. L'activité est décrite en termes de « compétences » nécessaires pour la réalisation de cette activité. Pour chaque compétence sont proposés les savoirs liés aux contextes, les savoir-faire, les savoirs procéduraux, et les savoir-être (relationnels, organisationnels, comportementaux). D'autre part, le référentiel indique quelles sont les modalités d'évaluation permettant de certifier l'acquisition de ces compétences (nature des épreuves, conditions de passation, critères d'évaluation, coefficients).

Ces référentiels sont présentés avec un découpage en unités de valeur.

2.2.2. Les Certificats de Qualification Professionnelle (CQP)

Le CQP constitue, depuis un décret paru en 1988 à la suite de nombreux textes qui en font émerger les principes, une possibilité nouvelle de certification, non par l'Etat, mais par une instance paritaire au sein des branches professionnelles, généralement les Commissions Paritaires Nationales de l'Emploi (CPNE). Initialement destiné aux jeunes en contrat de qualification, le CQP est accessible dans certaines branches à des salariés en activité,

voire à des demandeurs d'emploi. Selon les données du CEREQ, en 1995, il existait 215 CQP et 3231 certificats avaient été délivrés durant l'année.

Le CQP se présente comme une alternative par rapport au diplôme, en s'insérant dans des espaces non couverts par le diplôme et surtout, en se situant en plus grande proximité avec l'activité concrète, en tentant de répondre à des besoins de qualification spécifique des entreprises. Il a pour objectif de préparer à une qualification définie par la profession et de rendre leurs titulaires directement opérationnels dans l'entreprise. La place des professionnels est prépondérante et les contenus ont tendance à évacuer tout ce qui est savoirs généraux au bénéfice des savoirs techniques et pratiques, directement utiles à la production.

La procédure de création suit, à des degrés divers selon les branches, la même procédure : elle part de l'identification d'une fonction de travail et des compétences nécessaires à l'exercice de cette fonction, qui va donner lieu à l'élaboration de ce qu'on pourrait appeler un « référentiel d'activité » ; ce dernier va servir de base à la définition du cahier des charges pédagogiques ou du programme de formation et des modalités d'évaluation. On est donc sur des schémas dont la conception générale peut s'apparenter à celle des diplômes professionnels, avec toutefois cette différence de partir d'une analyse des emplois plus centrée sur les compétences, de faire plus référence aux compétences qu'aux connaissances. Mais, comme le souligne Vincent Merle⁽²⁹⁾, on en reste, dans bien des cas, à « une logique de titre », car les dispositifs mis en place accordent une faible place à la validation des acquis professionnels et proposent des durées standards (certes raccourcies par rapport à des diplômes) et des évaluations qui valident principalement l'acquisition de connaissances.

⁽²⁹⁾ Merle V.,
« L'évolution des systèmes
de validation et de
certification. Quels modèles
possibles et quels enjeux
pour la France ? »,
Formation Professionnelle,
CEDEFOP, 1998

⁽³⁰⁾ Bref CEREQ n°142, mai
1998

L'absence de réglementation formelle aboutit à ce que les CQP se caractérisent par une extrême diversité. D'une branche à l'autre, on enregistre des différences sensibles dans la façon de concevoir, de mettre en œuvre et de valider ces certificats, ce qui en rend parfois difficile la lisibilité à l'extérieur de la branche dans laquelle ils ont été construits. Comme le souligne un document récent du CEREQ⁽³⁰⁾, « les référentiels d'activité sont en fait étroitement liés aux contextes de branches, aux acteurs

impliqués et aux finalités politiques poursuivies ». En outre, poursuit le document, « l'utilisation que font les entreprises de ces certifications, dans leur politique de gestion du personnel et de recrutement, reste encore largement indéterminée ». Et il conclut, « la mise en œuvre des CQP garde encore bien souvent un caractère expérimental ».

2.2.3. Les dispositifs de validation des acquis professionnels en application du décret de 1985 et de la loi de 1992

Trois dispositifs principaux sont actuellement en place : ceux du Ministère de l'Éducation Nationale mis en œuvre dans l'enseignement supérieur d'une part, et dans l'enseignement du second degré d'autre part, ainsi que celui du Ministère de l'Agriculture. Ces trois dispositifs sont sensiblement différents.

Dans l'enseignement supérieur, l'existence d'un texte antérieur (le décret d'août 1985) et l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur modèlent les procédures. Deux types de validation de l'expérience professionnelle sont proposés :

- une autorisation d'accès dérogatoire à un niveau pour lequel on ne possède pas le diplôme normalement requis,
- l'attribution d'unités de valeur ou de modules de diplômes.

Les deux procédures peuvent être combinées. Les décisions sont prises soit par des Commissions pédagogiques, soit par des jurys de validation centralisés ou non, ces derniers comprenant obligatoirement des représentants d'entreprises.

Dans le premier cas, on porte une appréciation globale sur le parcours personnel et professionnel d'un individu (2 ans minimum), sur son itinéraire de formation initiale et continue ; on cherche à cerner un potentiel global et une capacité à s'insérer et à réussir dans la formation à laquelle il pose sa candidature. La grande majorité des décisions de validation prises par les Universités s'appuient sur le décret de 1985.

Dans le cadre de la loi de 1992, le travail d'analyse repose sur une description raisonnée, approfondie et accompagnée par des

conseillers spécialisés, de l'activité professionnelle (5 ans minimum). L'objectif est de repérer des proximités, et non des similitudes, et de vérifier si le « niveau d'expertise » dont fait preuve le candidat, dans la réalisation des missions qui lui sont confiées et dans la résolution des problèmes qui lui sont soumis, correspond bien à ce qui est visé par les objectifs des différentes unités de formation demandées.

Dans **l'enseignement du second degré**, la démarche proposée est structurée sur la base des six principes suivants :

- c'est une démarche qui repose sur une candidature individuelle ;
- elle ne concerne que les diplômes professionnels ;
- la procédure de validation est indépendante de toute action de formation préalable ;
- la procédure est fondée sur le déclaratif, sur la description que donne le candidat, dans son dossier, des emplois qu'il juge susceptibles d'appuyer sa demande de validation ;
- pour aider le candidat à construire son projet de validation, cette procédure est accompagnée;
- c'est le dossier qui sert de base à la prise de décision par le jury de validation, complété éventuellement d'un entretien avec le candidat, le recours à des tests ou à des observations en situation de travail étant exclus et les professionnels étant associés à la décision.

Le principe qui est à la base de la démarche est le travail de déduction des compétences et des connaissances maîtrisées et requises pour l'octroi de la dispense demandée, et ce, à partir de la description que fait le candidat de son activité. Cela suppose, écrit Danièle Ravat, « une approche systémique de l'activité professionnelle et de l'évaluation. Savoirs et savoir-faire sont considérés dans la dynamique qui les unit ; en effet, lorsqu'ils sont engagés dans l'activité, ils sont modifiés par elle, par les conditions dans lesquelles elle s'exerce, et constituent un ensemble structuré avec ses caractéristiques propres. Mais, en même temps, l'analyse doit permettre d'identifier chacun des éléments constitutifs de cette activité de travail, puisque ce sont eux qui sont mis en regard des exigences des unités ou des épreuves »³¹. On est dans une logique de présomption, pas dans une logique de preuve.

³¹⁾ Ravat D.,
« La validation des acquis
professionnels », *Actualité
de la Formation Permanente*
n°140, janvier-février 1996

Le dispositif du **Ministère de l'Agriculture** est sensiblement identique, sauf qu'il donne une plus grande place à une démarche de positionnement préalable au dépôt du dossier de validation et à la prise en compte d'acquis personnels.

La mise en œuvre de ces dispositifs s'accompagne d'expérimentations diversifiées avec des entreprises et des groupes. On assiste même à des initiatives cherchant à articuler des validations dans le cadre d'un diplôme et des validations dans le cadre d'un CQP.

2.2.4. Le dispositif ingénieur DPE

Le dispositif d'attribution du titre d'ingénieur DPE (Diplômé par l'Etat) est, dans le paysage français, l'initiative la plus ancienne de validation des acquis professionnels. Cette disposition a été créée par la loi du 10 juillet 1934 et réactualisée par un décret en mai 1975. Elle permet à toute personne autodidacte de plus de 35 ans, exerçant depuis au moins 5 ans, des fonctions qui sont habituellement confiées à des ingénieurs, tout en n'en possédant pas le titre, de se voir décerner le titre d'ingénieur DPE.

La procédure est la suivante. Après un examen administratif du dossier par le Ministère de l'Education Nationale, trois étapes sont proposées au candidat : un examen de la recevabilité de la candidature, un entretien et une épreuve de soutenance d'un mémoire traitant d'un sujet (préalablement accepté par un jury) sur lequel le candidat aura été amené à travailler ou d'un problème qu'il aura été amené à aborder dans son entreprise. Ces épreuves se déroulent dans une des Ecoles habilitées qui constitue un jury particulier pour cette procédure, composé de deux enseignants et de deux ingénieurs. Un jury national, présidé par le Ministre ou son représentant, prononce le résultat.

Cette procédure reste relativement confidentielle puisque le nombre de titres ainsi délivrés est faible. Peu nombreux sont les candidats qui, ayant amorcé la démarche, la conduisent à bonne fin : 30% en moyenne. Ce dispositif représente une bonne opportunité de validation des acquis dans les formations d'ingénieurs dans la mesure où la loi de 1992 ne concerne pas le titre d'ingénieur.

2.2.5. Le bilan de compétences

Le bilan de compétences est devenu en France un « objet légal ». Plusieurs textes en définissent à la fois les conditions de mise en œuvre, le contenu et les modalités, les bénéficiaires et les systèmes de contrôle des prestataires. Après une période d'expérimentation, les responsables politiques comme les partenaires sociaux ont voulu lui donner un cadre et définir une sorte d'éthique des pratiques garantissant les droits de l'individu et préservant la confidentialité des informations recueillies. Ils en ont fait un outil d'aide à l'orientation, à la gestion des carrières et des projets individuels, en fonction des contraintes et des opportunités du marché du travail, outil mis à la disposition des personnes à tout moment de leur vie professionnelle.

La loi de décembre 1991 définit ainsi l'objet du bilan de compétences : « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ». Il doit comprendre trois phases :

- *une phase préliminaire* qui a pour objectif de confirmer l'engagement du bénéficiaire, de définir et d'analyser la nature de ses besoins et de l'informer sur les conditions de déroulement du bilan (méthodes et techniques, ainsi que les principes d'utilisation des conclusions) ; elle doit l'aider à mieux appréhender le contexte professionnel propre à sa situation ;
- *une phase d'investigation* permettant au bénéficiaire d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels, d'évaluer ses connaissances générales et professionnelles, d'identifier ses compétences et aptitudes professionnelles, de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle et ce qui est transférable dans de nouvelles situations professionnelles ou ce qui est inexploité ;
- *une phase de conclusion* permettant au bénéficiaire de prendre connaissance des résultats de la démarche, de recenser les facteurs susceptibles de favoriser ou non la réalisation du ou des projets et d'en prévoir les étapes. Cette phase se termine par la présentation au bénéficiaire d'un document de synthèse rappelant

Les méthodologies

d'une part les circonstances dans lesquelles le bilan s'est déroulé, et d'autre part les compétences et aptitudes de l'intéressé identifiées au regard des perspectives d'évolution envisagées, le cas échéant les éléments constitutifs de son projet professionnel ou de son projet de formation, ainsi qu'éventuellement les principales étapes prévues pour sa mise en oeuvre.

« A l'issue d'un bilan de compétences, conclut la circulaire, un travailleur doit donc avoir clairement identifié ses compétences professionnelles et personnelles, susceptibles d'être investies dans des situations professionnelles déterminées, et donc se trouver en mesure de définir ou de confirmer son projet professionnel ».

2.2.6. Les unités de compétences professionnelles

Le point de départ de la réflexion amorcée par les Pouvoirs Publics est que la validation des acquis professionnels, initiée par la loi de 1992, ne couvre pas l'ensemble des certifications. Le Ministère de l'Emploi a donc souhaité que soit mis en place un système complémentaire dit « d'unités de compétences professionnelles ». Une expérience a été lancée récemment sur quelques sites.

Deux objectifs orientent cette démarche expérimentale :

- essayer de voir comment on peut passer de l'évaluation des compétences acquises en situation de travail à la certification ;
- définir un mode de validation qui permette de reconnaître effectivement les compétences professionnelles.

La première expérimentation a été menée, dans des sites répartis dans plusieurs régions, auprès de 200 personnes. Elle a testé pour 10 métiers la correspondance entre la structuration des compétences, telle qu'elle est proposée par le ROME, et les outils d'évaluation modulaires de l'AFPA.

2.2.7. Les portefeuilles de compétences ou portfolios

Le portefeuille de compétences, en France, est une création, dans le milieu des années 80, des Pouvoirs Publics. Inspiré des pratiques nord-américaines, et en particulier québécoises³³, il se

⁽³²⁾ *Info Flash n°493, mars 1998*

⁽³³⁾ *Il est intéressant de noter qu'à la même période environ la démarche portfolio américaine traverse également l'Atlantique vers la Grande Bretagne où elle connaît un réel succès.*

présente alors comme « un ensemble de pièces qui attestent de compétences acquises par un individu non seulement dans le cadre de formations qu'il a suivies ou des emplois qu'il a occupés, mais aussi dans le cadre de la vie sociale ou personnelle »³⁴. L'une des volontés affichée alors par ses promoteurs, est de mobiliser cet outil en accompagnement des programmes publics de formation, en particulier ceux destinés aux jeunes sans emploi et sans qualification, afin d'en améliorer l'efficacité notamment par l'individualisation. « L'évaluation des compétences » accumulées par chacun doit être pratiquée au début, pendant et à l'issue de la formation, sans attendre l'étape finale de la validation, en particulier la phase diplômante.

L'utilisation effective de cet outil, en tant que tel, semble aujourd'hui, relativement limitée à certaines institutions ou à certains réseaux qui cherchent à développer la reconnaissance des acquis avant tout comme outil de développement personnel et de gestion d'une trajectoire individuelle (on peut penser aussi aux histoires de vie...). Le principe est que le propriétaire du portefeuille n'est pas simplement le détenteur d'un ensemble de pièces, de « preuves » (diplômes obtenus, certificats de formation, résultats de bilan, curriculum-vitae, expériences professionnelles et attestations d'employeurs, travaux personnels,...), mais qu'il en est surtout le producteur. Il a donc à mener un travail d'analyse et de synthèse de ses expériences sociales et professionnelles et un repérage des compétences que ces expériences ont construites. C'est à la fois un travail réflexif et de prise de conscience. Sans être un outil largement mobilisé on peut cependant dire qu'il est plus ou moins parent du bilan de compétences et de la validation des acquis.

2.2.8. Le dispositif NVQ

Le système NVQ (National Vocational Qualifications) est apparu en 1986 au Royaume Uni. L'objectif de ce dispositif était double. D'une part, élever le niveau de qualification de la main d'œuvre considéré comme plus faible que dans d'autres pays européens sans s'engager dans des programmes de formation coûteux ; d'autre part, proposer un élément de régulation en tentant en quelque sorte de « mettre de l'ordre » dans un système de qualification par trop disparate. Pour cela a été

³⁴ Liétard B., « Du portfolio nord américain au portefeuille de compétences à la française, éléments pour une reconnaissance sociale des acquis en France », in *Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences par J. Aubret, Pratiques de formation, Université de Paris VIII, septembre 1992.*

Les méthodologies

défini « un cadre institutionnel et conceptuel pour que soient créés progressivement des standards nationaux en matière de qualification »³⁵ reconnus par les employeurs et les salariés (Lead Bodies). Cinq principes, selon les auteurs de l'article, sous-tendent la définition de ces standards :

- les NVQs décrivent des compétences mobilisées dans une profession ou un emploi déterminé, indépendamment des formes d'acquisition ;
- un NVQ est découpé en unités de compétences cohérentes, qui ne sont pas une addition de tâches, mais des activités dont on a fait l'analyse fonctionnelle et qui peuvent faire l'objet d'une validation séparée ;
- chacune de ces unités peut, elle-même, être découpée en éléments qu'on peut décrire par un verbe d'action ;
- à ces éléments, sont associés des critères de performance ;
- les NVQs sont organisés en cinq niveaux définis selon l'étendue, la complexité des compétences mises en œuvre, le degré de transférabilité et la capacité d'innovation...

Les qualifications sont délivrées par des instances de certification indépendantes (les Awarding Bodies, par exemple Royal Society of Arts, City and Guilds, BTEC...). Mais l'évaluation, selon des formes diversifiées, (tests, observation en situation de travail, écrits, entretiens, examens traditionnels...) a lieu dans l'entreprise par des personnes (tuteurs, encadrement) ayant été « habilitées » par les instances de validation. Le schéma de certification NVQ est donc le suivant : le candidat élabore, à partir des standards de compétences du NVQ et du niveau souhaité, avec l'aide d'un évaluateur agréé à l'intérieur de l'entreprise, ce que l'on pourrait appeler un « dossier de preuves ». Ce travail est ensuite contrôlé par un vérificateur, lui aussi agréé, appartenant à un centre d'évaluation, puis, en seconde vérification, par un auditeur externe désigné par l'organisme certificateur concerné.

En rythme annuel, environ 300 000 NVQ sont délivrés.

2.2.9. Le système européen d'accréditation des compétences

Il est directement issu du Livre Blanc « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive ». La reconnaissance des compétences

⁽³⁵⁾ Merle V., Bertrand O., « Le système des National Vocational Qualifications en Grande Bretagne », *Formation Emploi*, n°43, juillet-septembre 1993

s'inscrit dans le premier objectif général du Livre Blanc : encourager l'acquisition de connaissances nouvelles. Le projet porté par la DG XXII³⁶ est de mettre en place un système européen d'accréditation des compétences, qui se placerait entre le système des diplômes, certes jugés irremplaçables, mais qui ne peuvent plus constituer l'unique mode de reconnaissance sociale, et les systèmes de reconnaissance des compétences des entreprises qui souffrent de l'inexistence de la reconnaissance externe. L'objectif, en favorisant une reconnaissance indépendante et une portabilité au delà des frontières de chaque pays-membre, est d'accroître l'autonomie individuelle dans la construction d'une qualification.

L'évaluation et la validation seraient réalisées à l'aide de « progiciels de validation conviviaux ». Les résultats seront inscrits sur une « carte personnelle des compétences ». Deux conditions sont nécessaires pour qu'un savoir puisse être évalué et validé : la discipline doit être relativement stabilisée et laisser peu de place à la subjectivité nationale ou culturelle. Trois types de savoirs et compétences seraient concernés : des savoirs fondamentaux (mathématiques, langues, techniques d'expression...), des compétences professionnelles ou techniques (marketing, techniques de gestion des entreprises...), des compétences-clés (logistique, communication, aptitude à la décision...). Actuellement la Commission a commencé à financer la définition des savoirs à valider dans certains domaines (par exemple les mathématiques, la physique...) ainsi que l'infrastructure technique et informatique qui doit servir de support.

⁽³⁶⁾ Commission Européenne, DG XXII, Le système européen d'accréditation des compétences, Note d'information, juin 1996

Quelques expériences ...

Dans les pages qui suivent, nous présentons, de façon très succincte³⁷, quelques expériences menées par des entreprises, qui nous apparaissent pouvoir illustrer les thèmes que nous avons abordés dans ce cahier. Nous avons utilisé, pour cela, les dossiers qui nous ont été soumis par les participants au groupe de travail ou les comptes rendus des réunions préparatoires. Dans le cas où nous avons utilisé les comptes rendus des réunions préparatoires, nous avons signalé le compte rendu utilisé et repris parfois in extenso ce compte rendu. Nous avons essayé de les lire en essayant de repérer les informations suivantes :

- le contexte de mise en place d'une approche compétences dans l'entreprise ;
- les salariés concernés par la démarche ;
- les acteurs internes mobilisés ;
- la définition de la compétence adoptée ;
- les positionnements par rapport à l'évaluation, la validation, la certification ;
- les méthodologies utilisées ou mises en place ;
- les difficultés rencontrées ;
- le bilan qui peut être fait au point où en est arrivé l'entreprise ;
- les perspectives de développement, de généralisation ou au contraire les possibilités de retour en arrière.

³⁷⁾ En effet, il y a une difficulté particulière à présenter une expérience à partir de relations ou de comptes rendus, sans avoir eu a possibilité matérielle, compte tenu des délais de production du cahier, de mener une approche de terrain.

³⁸⁾ Extrait du compte-rendu de la réunion du 12 septembre 1997 à l'Union Patronale Nord-Pas-de-Calais réalisé par Quatenaire.

ADECCO³⁸

Le problème d'ADECCO, en tant qu'entreprise de travail intérimaire, est de mettre à disposition, en réponse à la commande du client, le professionnel correspondant le mieux au profil de compétences recherché, d'où l'importance du recrutement des intérimaires et l'identification de leurs compétences. Chez ADECCO, le responsable recrutement d'une agence doit :

- chercher à affecter la « ressource humaine » la mieux adaptée à la demande ;
- répondre aux besoins en personnel des entreprises ;

- corriger les carences du marché du travail ;
- trouver un compromis entre une gestion de masse des candidatures et du *turn over*, et une gestion individualisée qui implique une démarche d'identification des compétences et du développement anticipé de celles-ci.

L'évaluation des « compétences », que ce soit pour le recrutement en vue d'une mission ou pour un pré-recrutement, comprend deux étapes : un entretien et une analyse de la fiche technique remplie par le candidat.

L'entretien porte sur quatre éléments :

- des données qualifiées « d'environnement » : la situation personnelle du candidat (famille, travail du conjoint, disponibilité,...), son profil personnel (élocution, présentation,...) et le contexte dans lequel la personne va devoir exercer sa mission ;
- les savoir-faire du candidat : expériences significatives, spécialisations personnelles, connaissances particulières et expérience de certains secteurs d'activité ;
- les aptitudes de la personne : potentiel, capacités à évoluer (à ce niveau les bilans de fin de mission constituent une base utile) ;
- les motivations : c'est-à-dire les souhaits du candidat concernant le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, le métier, le recours à des savoir-faire particuliers,...

L'analyse de la fiche technique.

Chez ADECCO, 600 fiches techniques décrivent les principaux métiers du tertiaire et de l'industrie en présentant les savoir-faire et les matériels ou équipements utilisés.

Chaque candidat s'auto-évalue sur la fiche technique correspondant à l'emploi visé ou recherché. Cette auto-évaluation est validée par le recruteur qui la complète par des données concernant la motivation du candidat, qui subit ensuite une batterie de tests (tests de connaissances pratiques ou tests techniques).

Les responsables de recrutement rencontrent trois difficultés principales.

Quelques expériences...

La principale difficulté vient plus de la formulation de la « demande » par l'employeur que de l'analyse du profil. L'entreprise exprime plus souvent son besoin en terme de diplôme (très souvent surévalué) qu'en terme de mission ou d'activité. En outre, elle souhaite une opérationnalité immédiate et accepte difficilement l'idée que les écarts entre sa demande et le profil du candidat, puissent être compensés rapidement par la motivation du candidat et son potentiel d'adaptation.

Le responsable du recrutement doit également bien savoir faire préciser par l'entreprise le niveau d'opérationnalité attendu.

Le responsable du recrutement doit pouvoir détecter chez les candidats ceux pour lesquels un « investissement formation » serait pertinent.

AIF³⁹

L'activité de l'entreprise est concentrée sur le contrôle technique des installations électriques, des appareils de levage, des ascenseurs, des appareils à pression, des machines et des presses. Elle requiert une forte technicité de la part de ses intervenants. Elle a une structure fortement décentralisée, par petites agences. Pour pouvoir exercer cette activité, il est nécessaire d'être accrédité COFRAC. Cette accréditation est accordée à la suite d'un audit de l'entreprise. Pour atteindre le niveau d'exigence requis, l'entreprise a développé un certain nombre d'outils et de méthodes, en particulier en ce qui concerne l'acquisition et le maintien des compétences nécessaires.

L'entreprise a défini le contenu des missions type ainsi que les compétences requises pour les réaliser. Ces compétences sont ensuite validées par des qualifications internes, acquises par formation interne et tutorat.

Pour les salariés, à la suite d'un minimum de missions, un avis sur le niveau de compétences est donné par le correspondant technique régional, sur demande du responsable d'agence. Une fiche de suivi matérialise ces différentes phases, à l'issue desquelles la qualification peut être formellement enregistrée. Chaque domaine d'intervention est caractérisé par la nature de la

³⁹ Extrait du compte-rendu de la réunion du 9 septembre 1997 à l'Union Régionale du Patronat du Limousin rédigé par J.L. Estival, GARF

mission ; il est ensuite précisé en interne les qualifications requises pour assurer cette mission, ce qui permet au responsable d'agence de choisir la personne qu'il fera intervenir.

Le suivi de l'activité professionnelle est réalisé à l'aide du dossier individuel. Une grille de décisions avec clés d'entrée, a été élaborée. Ces clés prennent en compte des critères quantitatifs (nombre d'interventions : un nombre minimum est fixé pour garantir le maintien de la compétence) ou qualitatifs (incidents de production, réclamations de clients, rapports jugés insatisfaisants). Cette procédure de validation des compétences peut notamment conduire, en cas de dysfonctionnements constatés, à la mise en place d'un bilan de compétences mené par le correspondant technique régional. Ce bilan comporte trois types d'évaluation : un contrôle des connaissances théoriques, un entretien individuel et une mission en double. En fonction des résultats à cette évaluation, un cursus de formation complémentaire peut être proposé.

Trois formes de reconnaissance sont liées à cette procédure d'évaluation des compétences :

- l'acquisition des qualifications internes peut permettre d'accéder à certains postes.
- la question de la reconnaissance sociale pourrait se concrétiser avec l'existence d'un carnet de bord du salarié. En outre, il faut signaler que l'entreprise prend en considération les états de service des salariés issus d'entreprises partenaires ou concurrentes, de la même branche d'activité.
- le bilan de compétences est le plus souvent réclamé par les salariés. Les intéressés sont confrontés à des modifications constantes de la réglementation et encourent, du fait de leurs responsabilités, des risques de condamnations pénales. Cette demande est d'autant plus justifiée que l'auto-formation, dans ces domaines, est difficile du fait des marges d'interprétation des textes.

AIR FRANCE INDUSTRIE ⁴⁰

La préoccupation d'Air France Industrie est de concevoir et de mettre en œuvre une démarche globale permettant, à partir

⁽⁴⁰⁾ Extrait du compte rendu de la réunion du GIFAS du 23 mai 1997 réalisé par INSEP Ingénierie

Quelques expériences...

d'une même approche méthodologique, de définir sa politique de recrutement, de mobilité, d'outiller sa politique d'évaluation et de construire sa politique de formation.

La démarche compétence a été mise en œuvre afin d'améliorer l'adaptation au marché et à la concurrence et la performance de l'entreprise en facilitant l'évolution de l'organisation de l'entreprise. L'explicitation des compétences est également considérée comme un élément favorisant l'identification des prestations de l'entreprise auprès de ses clients (Air France Industrie est un prestataire de services internes).

La compétence est définie par Air France Industrie à partir de quatre critères concourant à développer un savoir-agir en situation de travail :

- les aptitudes comme ensemble de dispositions utiles pour la réalisation des activités ;
- les qualités managériales que sont les capacités d'action à utiliser pour mener à bien des activités de management (encadrement, animation,...) ;
- les savoirs théoriques ou pratiques qu'il est nécessaire de posséder pour réaliser des activités ;
- les savoir-faire, c'est-à-dire les types de traitement ou les opérations à mettre en œuvre pour réaliser des activités.

Chaque critère a été explicité en une série d'indicateurs qui ont été classés en quatre niveaux.

L'entreprise a produit un dictionnaire des compétences à partir de ces quatre critères. Ce dictionnaire constitue la base pour :

- décrire les postes. Cette activité comporte deux dimensions : d'une part, on décrit effectivement les postes et les emplois-types, on établit une cartographie et on classe et positionne les emplois ; d'autre part, on élabore des référentiels de compétences ; pour cela, on identifie les situations critiques du poste, en fonction de la fréquence d'usage et de la pondération qui leur est affectée dans le poste ;
- de positionner l'individu par rapport à son poste : mesurer l'écart entre son profil et les compétences requises par le poste (et pou-

voir organiser, à partir de là, sa mobilité ou sa formation) ; c'est un résultat observé dans un contexte, résultat qui est inscrit dans un dossier individuel.

ROHR EUROPE devenu aujourd'hui BFGOODRICH AEROSPACE EUROPE⁴¹

A partir de 1985, l'entreprise doit faire face à une croissance considérable (en six ans le CA double et le nombre de ses salariés est multiplié par trois). En 1988, l'entreprise pose les premiers jalons d'une organisation de GPEC.

L'objectif est multiple : rendre l'entreprise réactive, accueillir et embaucher, mettre en place de nouvelles fonctions, intégrer de nouveaux programmes, aller plus loin que la convention collective, se doter d'un outil permettant de connaître la totalité des emplois.

Une étude est menée pour décrire et analyser chaque poste, afin de définir les compétences requises à leur tenue, ainsi que les niveaux de complexité. 80 métiers sont identifiés (par métier il faut ici entendre fonction, le poste est l'application du métier). La fonction est donc caractérisée par quatre éléments : un noyau de compétences, un grade de base, une plage de qualification assortie de conditions d'accès et le ou les postes rattachés à cette fonction.

L'ensemble des emplois (fonctions et postes) est présenté sous forme de catalogues, accessibles à tous. Ils sont ajustés quatre fois par an, de même que le dictionnaire des compétences, par un Comité d'analyse, comprenant des experts de la méthode et de l'organisation et un membre du Comité directeur.

Chaque poste étant défini par un ensemble de compétences, la construction de l'échelle des salaires consiste à regrouper en grades, les fonctions ayant un profil de compétences voisin et à attribuer à chaque grade une fourchette de salaire correspondant à la valeur globale de ces fonctions.

L'évaluation des performances par l'entretien annuel est très importante. Ce genre d'entretien se déroule en trois étapes : un

⁽⁴¹⁾ Extrait du compte-rendu de la réunion du 12 septembre 1997 à l'Union Patronale Midi Pyrénées

Quelques expériences...

premier entretien de calage des objectifs en janvier, un entretien de pré-évaluation en juin et l'entretien proprement dit en septembre. L'initiative de l'entretien appartient au salarié et non à son supérieur. L'individu se prépare ainsi à exposer ses souhaits d'évolution. Cette démarche lui permet de réaliser une auto-évaluation de ses compétences.

Le résultat des entretiens détermine quatre niveaux de performance (médiocre, conforme, significatif, exemplaire). L'appréciation de la performance relève du domaine managérial, tout en étant déconnectée de la rémunération individuelle.

L'ensemble des secteurs afférents à la production s'est très vite approprié le modèle. L'appui inconditionnel de la Direction a été un facteur essentiel de la réussite de la démarche.

CGEA/GROUPE VIVENDI

CGEA est une filiale du groupe Vivendi dont l'activité est concentrée sur la propreté, le nettoyage et le transport de voyageurs. Depuis 1991, le groupe CGEA mène une politique de professionnalisation des métiers et de structuration des compétences à travers une participation active à la création de diplômes ou de titres de valeur nationale, accessibles par l'apprentissage comme par la formation professionnelle continue. CGEA a ainsi créé une filière complète de formation dans ses métiers, négociée avec l'Education nationale et le Travail, du CAP jusqu'à diplômes de niveau I et II.

Dans la démarche de CGEA, l'expérience professionnelle est valorisée à travers un recours systématique à l'alternance et à la validation des acquis professionnels. L'objectif est de conduire aux diplômes - calés sur les compétences requises - par l'apprentissage et la validation des acquis professionnels accompagnée de formation complémentaire. La facilitation de l'accès au diplôme, via la validation des acquis, est un projet de l'entreprise qui s'engage pour un nombre déterminé de candidats à les aider dans leur démarche en leur donnant du temps, en mettant à leur disposition des personnes-ressources. En juin 1998, une centaine de collaborateurs ont été diplômés par la validation des acquis professionnels.

Si ce dispositif fonctionnait de façon satisfaisante pour les ouvriers qualifiés (CAP, BEP), les responsables d'exploitation (Diplôme d'Université de second cycle) et les cadres de direction (programme management), il laissait de côté d'une part l'encadrement de proximité et d'autre part les ouvriers non qualifiés. Pour surmonter ces difficultés, une étude a été conduite en 1997 par le CEREQ et l'ANACT sur l'encadrement de proximité en nettoyage industriel visant dans un premier temps le repérage des emplois, l'identification des compétences et des modalités de leur apprentissage, la classification. En ce qui concerne les ouvriers non qualifiés, une convention signée en 1998 avec l'Académie de Versailles a permis de créer des portefeuilles de compétences, à partir de parcours de formation validés et certifiés dans le domaine professionnel comme dans le domaine général. L'objectif est de leur permettre d'acquérir, indépendamment de l'entreprise, des unités constitutives de CAP basées sur la réalité de leurs emplois.

De cette démarche, l'entreprise enregistre les points positifs ou avancées suivants.

L'entreprise s'est impliquée et s'est appropriée la démarche. Elle sait mettre en relation les emplois concernés, les compétences induites et le diplôme visé. Elle accompagne le salarié par la désignation d'une personne ressource, une liaison permanente avec les acteurs de la validation (veillant en particulier à leur disponibilité et à leur prise en compte des candidats) et veille à ce que le salarié soit en situation de valoriser une expérience professionnelle correspondant aux compétences visées par le diplôme.

Un partage des rôles a été institué à partir de 1996 entre l'Institut de l'Environnement Urbain (Institut de formation créé par l'entreprise) et les GRETA pour ce qui concerne les formations venant en complément de la validation des acquis professionnels; l'Institut assure les formations dans les domaines professionnels; les GRETA assurent les unités de formation générale à partir des situations et des documents de travail de l'entreprise.

GESTE VAUCLUSE

GESTE (Groupement d'Employeurs Solidaires pour le Travail et

Quelques expériences...

l'Emploi) est un groupement d'employeurs pour l'insertion et la qualification (GEIQ), qui réunit 15 entreprises qui se sont engagées concrètement dans la lutte contre l'exclusion (Agis, Auchan Mistral 7, Auchan Le Pontet, Crudettes, Entrepôt frigorifique de Cabannes, Liebig, Européenne d'embouteillage, MIN d'Avignon, Sepam Pascussi, Socopa, Florette, Métro, Pizza Nana, Stef, Vital). Ces entreprises s'engagent à mettre en commun leurs besoins en emplois saisonniers afin de pouvoir offrir des postes à plein temps, durant deux ans, à des personnes en difficulté.

Geste emploie actuellement 25 personnes, qu'il met à la disposition des entreprises, et ce en services facturés. Celles-ci peuvent s'assurer les services d'un travailleur saisonnier, en étant dégagées des contraintes de la gestion administrative. Ces salariés disposent de deux ans pour acquérir un maximum de compétences théoriques et pratiques qui les aideront à se reclasser. Ils se construisent une certaine polyvalence en occupant des postes variés dans plusieurs entreprises du Groupement. Les périodes intermédiaires sont consacrées à la formation et ils sont accompagnés et tutorés durant leur parcours. Actuellement GESTE en est à 79% de reclassement, dont une majorité dans les entreprises adhérentes.

Durant leur parcours ces personnes acquièrent des savoir faire pratiques, des savoirs, des savoir être. Ils bénéficient également de formation de la part des entreprises, de la part d'organismes de formation ou de GESTE. Un des principaux objectifs de GESTE étant la préparation au reclassement, il est important pour ces personnes de pouvoir valoriser officiellement leur expérience dans le Groupement. Comment valoriser ces acquis ? Comment les faire reconnaître par d'autres entreprises que celles adhérentes ? Pour répondre à ces interrogations un état des lieux a été effectué des dispositifs de validation existants et des responsables de personnel et des tuteurs ont été sollicités afin de repérer les compétences nécessaires pour être engagé sur les postes proposés par les entreprises du Groupement.

GESTE propose une certification mise en place conjointement avec le Ministère de l'Agriculture et reconnue par les professionnels de l'agro-alimentaire (le Certificat d'opérateur polyvalent de l'industrie agro-alimentaire et de la distribution alimen-

taire). Une méthodologie commune a été adoptée. Elle a pour objectifs :

- de reconnaître des savoirs, des savoir faire et des savoir être évalués tout au long du parcours de deux ans ;
- de valider officiellement, par un document, les compétences de l'individu reconnues par des évaluations ;
- d'accentuer la motivation du salarié pour des formations théoriques ;
- de valoriser le salarié et son parcours, et l'inciter peut être à aller plus loin.

La démarche est conduite par un groupe de pilotage. Il s'est appuyé sur un groupe de travail qui a défini le référentiel technique et comportemental. Dans chacune des cinq familles de métiers repérées, ont été identifiées les activités communes (produits traités, opérations techniques, organisation du travail, relations et communications dans l'entreprise), les activités spécifiques à chaque métier (opérations techniques et particularités organisationnelles) et les activités transversales. Sur cette base, un CFPPA a été chargé de construire le référentiel de formation. Les deux référentiels ont ensuite été présentés aux tuteurs (des agents de maîtrise des entreprises adhérentes), qui ont retravaillé leur contenu et demandé des modifications pour se rapprocher des postes réels.

Les évaluations s'appuient sur des situations-épreuves qui couvrent plusieurs domaines et sur les fiches de suivi des salariés, remplies par les tuteurs tout au long du parcours. Le certificat est délivré par un jury mixte comprenant un représentant de l'Agriculture, de GESTE, des tuteurs, des représentants des entreprises adhérentes. Il peut être validé dans le cadre de diplômes existants du Ministère de l'Agriculture.

GROUPE PEUGEOT-CITROEN/ Etablissement de Sochaux : le dossier de validation des compétences dans l'emploi

Il s'agit d'un dossier de « validation des compétences dans l'emploi ». Il couvre trois dimensions : les savoirs par le plan de formation individuel, les savoir-faire à travers les missions et les savoir-être à travers les comportements professionnels.

Quelques expériences...

Valider les formations

Avec le plan de formation individuel, il s'agit de doter le salarié des bases techniques et générales indispensables à l'exercice du métier. A partir d'une évaluation par la hiérarchie des compétences actuelles du salarié par rapport à ce qui est requis, il est invité à participer à un cursus de formation adapté, comportant un certain nombre d'actions de formation qu'il doit valider.

Valider les missions

Il s'agit de garantir la mise en œuvre effective des compétences acquises en formation par l'application du métier « dans les règles de l'art », à travers des actions professionnelles adaptées à la fonction et au bon niveau. Ces missions sont identifiées à l'aide du référentiel.

Valider les comportements professionnels

Il s'agit d'obtenir du salarié le comportement professionnel que réclame impérativement l'exercice du métier. Cette évaluation se fait à l'aide d'une grille d'appréciation professionnelle, comportant dix critères fortement liés au métier (par exemple adaptation/réactivité : prend des initiatives et est autonome face à une situation complexe ou inhabituelle, est apte à une polyvalence des activités et accepte des situations nouvelles).

Bibliographie

Aubret J., Gilbert P., **Reconnaissance et validation des acquis**, PUF, Que sais-je n° 2913, 1991, 126p.

Aubret J., **Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences, Pratiques de formation**, Université de Paris VIII, 1992

Aubret J., Meyer N., **La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur - les enjeux, Pratiques et analyses de formation**, Université de Paris VIII, 1994

Barbier J.M. dir., **Savoirs théoriques et savoirs d'action**, PUF, 1996, 305p.

Barbier J.M., Berton F., Boru J.J., **Situations de travail et formation**, L'Harmattan, 1996, 279p.

Barkatoolah A., 1987, **Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis**, Pratiques de formation

Campinos-Dubernet M., « **Le rôle de l'évaluation et de la certification dans le fonctionnement du système de formation et du marché du travail** », in Qualifications et compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification, Paris, OCDE, 1996

Centre Inffo, « **Validation des acquis professionnels : mise en œuvre d'un nouveau droit** », Inffo flash n°417, novembre 1994

Centre Inffo, « **Validation des acquis : les Certificats de Qualification Professionnelle** », Inffo flash n°448, mars 1996

Centre Inffo, **Du référentiel emploi au référentiel formation, Actualité de la Formation Permanente** n°142, mai-juin 1996

Centre Inffo, « **Valider les savoirs et les savoir-faire : une nouvelle étape pour la formation continue** », Inffo flash n°475, mai 1997

Centre Inffo, « **Validation des acquis professionnels : observateurs et praticiens témoignent** », Inffo flash n°476, mai 1997

Bibliographie

Centre Inffo, **Le point sur la validation des acquis professionnels**, 1998, 132p.

Centre Inffo, « **Certifier les compétences professionnelles en situation de travail** », Inffo flash n°498, mars 1998

Centre Inffo, « **Qu'est ce que l'homologation ?** », Inffo flash n°503, août 1998

Charraud A.M., « **L'organisation de la reconnaissance des acquis** », Actualité de la formation permanente n°122, 1993

Charraud A.M., **A propos d'un glossaire sur la validation des acquis**, document de travail 7p, 1994.

Charraud A.M., Boudier A., Kirsch J.L., **Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification**, Bref CEREQ n°114, novembre 1995

Charraud A.M., Personnaz E., Veneau P., « **Les Certificats de Qualification Professionnelle, une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles** », Bref CEREQ n°142, mai 1998

Clermont P., « **Changement d'organisation du travail par la reconnaissance des compétences** », Actualité de la Formation Permanente n°142, mai-juin 1996

Collardyn D., **La gestion des compétences**, PUF, 1996, 228p.

Collardyn D., « **Compétences et entreprise apprenante** », Actualité de la Formation Permanente n°154, mai-juin 1998

Commission Européenne, Livre Blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre, vers la société cognitive, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 107p.

Commission Européenne, DG XXII, **Le système européen d'accréditation des compétences** : note d'information, juin 1995, 5p.

Delcourt J., Méhaut Ph., **Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail**, Document CEDEFOP, 1995, 130p.

Devaud J.M., « **Changer le travail : une orientation stratégique** » in Changer des organisations du travail, INSEP Editions, Paris, 1993

De Virville M., **Donner un nouvel élan à la formation professionnelle**, La Documentation Française, 1996

Education Permanente, **Reconnaître les acquis et valider les compétences : la validation des acquis professionnels, principes et pratiques**, n°133, 1997

Education Permanente, **Bilan et orientation, première et deuxième partie**, n°108 et 109, septembre 1991.

Entretiens Condorcet 30 septembre-1er octobre 1996, **Se former tout au long de la vie**, dossier documentaire, Ministère du Travail, 212p.

Entretiens Condorcet 30 septembre-1er octobre 1996, **Se former tout au long de la vie**, Actes, Le Monde Editions-Ministère du Travail

Esquiva L. « **Les Certificats de Qualification Professionnelle** ». De l'analyse du travail à la définition des cahiers des charges pédagogiques, Actualité de la Formation Permanente n°122, janvier-février 1993

Falzi E., « **Du 'salarié acteur' à l'acteur social, ou l'introuvable relation d'échange** », Actualité de la Formation Permanente n°132, septembre-octobre 1994

Farzad M., Paivandi S., « Université : reconnaissance et validation des acquis », Actualité de la Formation Permanente n°137, juillet-août 1995

Feutrie M., « **Le partage du pouvoir de formation** », Education Permanente n°104, octobre 1990

Feutrie M., **Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel**, CEDEFOP, 1997, 79p.

Flück C., Le Brun Choquet C., **Développer les emplois et les compétences. Une démarche, des outils**, INSEP Editions, 1992, 240p

Gossart P., « **L'organisation qualifiante d'Aluminium Dunkerque** », Actualité de la Formation Permanente n°133, novembre-décembre 1994

Jacobi D., Longchamp K., **Reconnaître et valider les acquis - les dérives linguistiques d'un injonction paradoxale**, Education Permanente n° 118, 1994

Bibliographie

Jobert A., Tallard M., **Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle, Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?**, CEREQ, coll. Etudes n°65, 1993

Le Boterf G., **La compétence, essai sur un attracteur étrange**, Editions d'Organisation, Paris, 1994, 176p.

Le Boterf G., **De la compétence à la navigation professionnelle**, Editions d'Organisation, Paris, 1997, 294p.

Le Boterf G., **L'ingénierie des compétences**, Editions d'Organisation, Paris, 1998

Le Boterf G., « **Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?** », Education Permanente n°135, 1998

Lecherf L., « **Partenariat européen pour délivrer des NVQs** », Actualité de la Formation Permanente n°151, novembre-décembre 1997

Lenoir H., « **La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur** », Actualité de la Formation Permanente n°141, mars-avril 1996

Levy-Leboyer C., **Le bilan de compétences**, Editions d'Organisation, Paris, 1992, 117p.

Liétard B., « **Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis** », Education Permanente n°83-84, 1986

Liétard B., « **Institutionnalisation d'une pratique : les bilans, point de vue d'un acteur** », Education Permanente n°108, septembre 1991

Liétard B., **Les Bilans de Compétences : un état des études et des expérimentations (1985-1992)**, Etudes et expérimentations n°15, 1992

Liétard B., **Du portfolio nord américain au portefeuille de compétences à la française, éléments pour une reconnaissance sociale des acquis en France**, in **Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences** par J. Aubret, Pratiques de formation, Université de Paris VIII, septembre 1992

Liétard B., **Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis**, Actualité de la Formation Permanente n°124, 1993

Liétard B., « **Se reconnaître dans le maquis des acquis** », Education Permanente n°133, 1997

Lucas A.M., « **Bilans de compétences, état des pratiques, axes de développement** », Education Permanente n°108, septembre 1991

Marbach V., « **Rémunérer les compétences. Oui, mais comment ?** », Personnel ANDCP, n°380 juin 1997

Méhaut Ph., « **Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations** », Actualité de la Formation Permanente n°142, mai-juin 1996

Merle V., Bertrand O., « **Le système des National Vocational Qualifications en grande Bretagne** », Formation-Emploi n°43, CEREQ, juillet-septembre 1993

Merle V., **Vers des référentiels nationaux de qualification ? une contribution à la réflexion**, note CEREQ, 1996

Merle V., « **L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?** », Formation Professionnelle, CEDEFOP, 1998

Michel S., **Peut-on gérer les motivations ?**, PUF, 1989, 210p.

Michel S., Ledru M., **Capital Compétence dans l'entreprise, une approche cognitive**, ESF Editeur, 1991, 228p.

Michel S., **Sens et contresens des bilans de compétences**, Editions Liaisons, Paris, 1993, 159p.

Minet F., Parlier M., « **Comprendre le travail pour gérer les compétences** », Actualité de la Formation Permanente n°140, janvier-février 1996

Parlier M., « **De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend** », Actualité de la Formation Permanente n° 143, mars-avril 1996

Parlier M., « **Apprentissage et organisation** », Actualité de la Formation Permanente n°154, mai-juin 1998

Bibliographie

Perker H., Leplâtre F., Ward Ch., **Identification et validation de savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail - Rapport comparatif France/Royaume-Uni**, Rapport CEDEFOP, 1994

Ravat D., « **La validation des acquis professionnels** », Actualité de la Formation Permanente n°142, janvier-février 1996

Réseau Reconnaissance des Acquis, Reconnaître et valider les acquis tout au long de la vie : quels dialogues possibles, Actes du colloque de Chatenay-Malabry 28-29 novembre 1996, Pratiques de formation, Université de Paris VIII, 1997

Teiger C., « **L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail** », Education Permanente n°116, 1993

Trepo G., Delattre V., Ferrary M., **La gestion par les compétences : vers la concordance entre stratégie et GRH**, Les Cahiers de la recherche d'HEC, novembre 1997, 52p.

Vergnaud G., « **A propos de la compétence** », Le Monde 20/1/1995

Willems J.P., « **Le droit du travail à l'épreuve de la compétence** », Actualité de la Formation Permanente n°145, novembre-décembre 1996

Wittorski R. dir, **La compétence au travail**, Education Permanente N°135, 1998

Zarifian Ph., « **Du travail formateur aux organisations qualifiantes** », Actualité de la Formation Permanente n°133, novembre-décembre 1994



AVEC LE CONCOURS DU
FONDS SOCIAL EUROPÉEN

CNPF

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