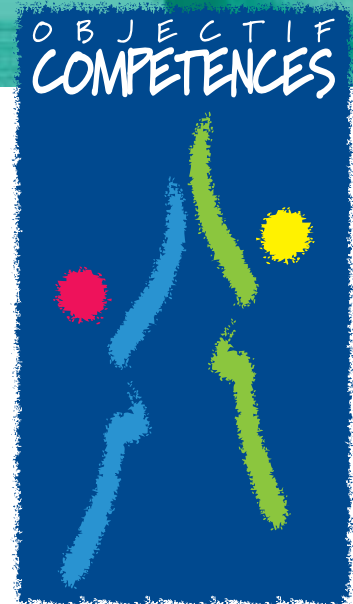


7 7

Rôle du
salarié dans la gestion
de ses **compétences**



Rôle du
salarié dans la gestion
de ses **compétences**



UNE DEMARCHE EN MOUVEMENT

«L'entreprise doit se sentir responsable des compétences professionnelles développées en son sein. Cela ne peut se faire sans un vrai dialogue social, dialogue d'autant plus réalisable qu'une vraie convergence d'intérêt existe entre le chef d'entreprise et ses salariés.»

Ces mots, prononcés par Bruno Lacroix à l'issue des Journées internationales de la Formation, clôturaient un moment fondateur en nous investissant d'une tâche considérable.

Un moment fondateur, car les réflexions et les propositions formulées à Deauville ont contribué à une véritable prise de conscience : face aux défis économiques et sociaux du xx^e siècle, il nous faut rompre définitivement avec le taylorisme en installant le management des compétences au cœur de l'entreprise.

Une tâche considérable, car la mise en œuvre d'un tel programme exige de réviser à peu près tout ce que nous croyons savoir sur la formation, l'organisation du travail et le management.

Depuis cinq ans, le MEDEF accompagne les entreprises dans cette dynamique de transformation à travers un ensemble d'initiatives :

- signature par les partenaires sociaux européens d'un «Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie»,*
- mise en place d'un réseau de cabinets conseil, partenaires du MEDEF,*
- création d'Observatoires des bonnes pratiques d'entreprises aux niveaux régional, national et international,*
- expérimentation d'un dispositif de qualification avec six branches professionnelles.*

Les présents cahiers, initiés et rédigés sous la coordination du MEDEF, analysent cette démarche en mouvement. Nourris d'expériences d'entreprises, ils proposent neuf clés d'entrée dans la logique compétences. Les entreprises et leurs partenaires y trouveront autant de points d'appui pour se projeter dans l'avenir, en misant sur leur capacité commune à développer, en co-responsabilité, la performance de l'entreprise et le professionnalisme de leurs salariés.

RESUMÉ	5
INTRODUCTION	6
I. L'ENGAGEMENT DU SALARIÉ ET DE L'ENTREPRISE DANS UNE DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	14
1. QUELLE MOTIVATION POUR ÊTRE ACTEUR DANS LA GESTION DE SES COMPÉTENCES ?	14
2. DIMENSION INDIVIDUELLE ET DIMENSION COLLECTIVE DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	17
II. CONSTRUCTION DES PARCOURS PROFESSIONNELS, RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET ACCÈS À LA FORMATION	22
1. VALIDATION ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS	22
2. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE	33

Alors que se dessine progressivement une nouvelle forme de « compromis salarial », associant non plus subordination contre sécurité de l'emploi mais employabilité contre engagement dans le développement des compétences, une meilleure compréhension de ce partage de responsabilités entre salarié et entreprise devient cruciale. Mais le passage du salarié au statut d'acteur du développement de ses compétences exige plusieurs préalables : en particulier un meilleur ancrage des apprentissages formels dans les pratiques professionnelles, une reconnaissance des acquis et un accompagnement attentif dans la conquête de degrés d'autonomie supplémentaires.

Ceci suppose également que l'organisation crée les conditions de ce développement et favorise l'élargissement de l'autonomie professionnelle, ce qui va bien au-delà d'une simple remise en cause des formes anciennes de prescription du travail. Par ailleurs, l'engagement du salarié dans la construction de son parcours professionnel impose de rendre plus lisibles les trajectoires qui s'offrent à lui, en l'aidant à se positionner par rapport aux besoins futurs de son entreprise et du marché du travail en général.

La validation des acquis de l'expérience, en proposant de tels jalons, contribue déjà à transformer les processus d'apprentissage. Dans ce contexte, la place de la formation, qui demeure un moment privilégié d'explicitation des savoirs, est amenée à évoluer. Si la question de l'égalité de l'accès à la formation demeure posée, celle-ci doit avant tout s'inscrire dans le cadre d'un projet concerté, permettant à chacun d'exercer sa responsabilité dans la gestion de ses compétences.

INTRODUCTION

Il n'y a pas de processus d'apprentissage sans désir d'apprendre.

La plupart des savoir-faire que nous mobilisons dans les situations de travail ont été construits dans l'action.

Ces deux principes sont au fondement du développement des compétences par les salariés. Les pratiques actuelles en matière de formation et de construction des parcours professionnels dans les entreprises semblent pourtant les avoir quelque peu occultés. Face à la nécessité de développer les compétences de leurs salariés, les employeurs se reposent très largement sur des actions de formation effectuées en dehors du contexte de travail. La formation est plus souvent prescrite que co-décidée avec les salariés; elle est rarement inscrite dans un parcours de progression professionnelle et personnelle. De leur côté, les salariés attachent souvent plus d'importance aux effets de la formation sur leur statut et à la reconnaissance de la qualification acquise par la formation continue qu'à la progression de leurs compétences et à l'accroissement de leur autonomie professionnelle dans les situations de travail.

C'est dans ce contexte que doit être posée la question de la responsabilité du salarié dans la construction de ses compétences.

Cette responsabilité va de pair avec le nécessaire engagement de la personne dans l'acquisition de nouveaux savoirs ou de nouveaux savoir-faire. Elle est liée également à la préoccupation que chacun doit avoir d'élargir son autonomie professionnelle à travers le développement de ses connaissances et de ses compétences tout au long de sa vie.

Cet engagement est d'autant plus impératif que les organisations elles-mêmes font de plus en plus appel à l'autonomie des salariés. L'organisation taylorienne était conçue pour réduire les apprentissages nécessaires à l'occupation

d'un poste à l'assimilation d'une série de gestes ou de procédures. Les organisations actuelles sont fondées sur la coopération d'opérateurs capables de gérer des situations complexes et dotés d'une large autonomie d'action.

L'accès à la formation et sa durée ne sont pas une garantie suffisante de développement des compétences. C'est la capacité de chacun à gérer cette tension permanente entre l'acquisition de connaissances formelles et leur mise en œuvre dans des situations contingentes qui est gage d'efficacité et de progression professionnelle.

L'accès à la formation et sa durée ne sont pas une garantie suffisante de développement des compétences dans un tel contexte; c'est la capacité de chacun à gérer la tension permanente entre l'acquisition de connaissances formelles et leur mise en œuvre dans des situations contingentes qui est gage d'efficacité et de progression professionnelle.

Pour autant, cette responsabilité ne saurait reposer seulement sur le salarié. Si l'un des principes fondamentaux des processus d'apprentissage professionnels est la capacité d'apprendre à travers l'exercice même de son activité professionnelle, encore faut-il que l'organisation du travail elle-même favorise de tels apprentissages. Certaines formes de division du travail et certains modes de management sont plus propices que d'autres au développement de leurs compétences par les salariés. Il ne suffit pas de remettre en cause les formes anciennes de prescription du travail et de laisser des degrés de liberté dans l'accomplissement des tâches pour que le travail devienne source d'apprentissage. La mise en place d'une véritable « organisation apprenante » exige d'adopter un mode de management centré sur la capitalisation et l'appropriation individuelle et collective des savoir-faire. Elle exige aussi des formes explicites d'accompagnement de la progression individuelle de chacun. Elle exige enfin que la place de la formation formelle soit repensée dans le cadre des parcours de progression professionnels et personnels. En somme, elle exige que le « désir d'apprendre » n'émane pas seulement du salarié mais qu'il émane aussi de la direction de l'entreprise. Le développement des compétences est donc le plus souvent le fruit d'une co-responsabilité du salarié et de l'entreprise.

Les conditions économiques et sociales de cette co-responsabilité sont aujourd'hui au centre des débats sur la formation. L'un des apports de la négociation entre

les partenaires sociaux au cours de l'année 2001 a été de montrer l'importance de cet espace de co-responsabilité et de tenter d'en définir les règles de fonctionnement et de gestion. Parler de co-responsabilité ne réduit en rien l'obligation faite à l'employeur d'adapter les compétences de ses salariés aux évolutions technologiques et organisationnelles, en particulier dans un souci de préservation de l'emploi¹. Inversement, cela engage la responsabilité propre du salarié lorsqu'il veut de lui-même apprendre un nouveau métier ou accéder à une formation lui permettant de développer des capacités dans un autre univers, professionnel ou non professionnel. En revanche, dès lors que les apprentissages mettent en cause le développement des compétences et la progression de l'autonomie professionnelle des salariés au sein de l'entreprise, ils résultent essentiellement d'un engagement conjoint du salarié et de la direction de l'entreprise. Le salarié est acteur de sa propre progression professionnelle et du développement de ses compétences. L'entreprise met en place les conditions de cette progression, tant sur le plan de l'organisation du travail qu'à travers l'accès aux ressources nécessaires pour se former (actions de formation, modalités de mise en commun et de transmission des savoirs au sein de l'entreprise) ou à travers la définition de parcours de progression professionnelle. Cet investissement conjoint est gage un d'efficacité des apprentissages et de progrès dans les performances individuelles et collectives.

En revanche, dès lors que les apprentissages mettent en cause le développement des compétences et la progression de l'autonomie professionnelle des salariés au sein de l'entreprise, ils résultent essentiellement d'un engagement conjoint du salarié et de la direction de l'entreprise.

L'ENGAGEMENT DES PARTENAIRES SOCIAUX AU NIVEAU EUROPÉEN SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DES QUALIFICATIONS TOUT AU LONG DE LA VIE

En mars 2002, les partenaires sociaux européens ont élaboré un « cadre d'action » qui traduit leur volonté de favoriser la co-responsabilité des employeurs et des salariés dans le développement des compétences et des qualifications :

¹ Cette obligation d'adaptation est actuellement inscrite dans la loi (art. L 932-2), même si son interprétation soulève de nombreux problèmes. Voir la genèse de la rédaction de cet article et son ambiguïté dans l'article de V. Merle et Y. Lichtenberger « Formation et éducation tout au long de la vie - 1971 - 2001, deux réformes, un même défi » dans le n° 76 (2001) de la revue « *Formation Emploi* ».

« La capacité d'une organisation à identifier les compétences stratégiques, à les mobiliser rapidement, à les reconnaître et à en favoriser le développement chez tous les salariés constitue la base des nouvelles stratégies compétitives. Ceci permet aux entreprises de se tenir à l'écoute de leurs clients et aux salariés d'améliorer leur employabilité et leurs perspectives de carrière... Dans ce contexte de changements rapides, les partenaires sociaux européens inscrivent le développement des compétences et l'acquisition de qualifications comme un des enjeux majeurs de l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage tout au long de la vie contribue au développement d'une société inclusive et à la promotion de l'égalité des chances. Au-delà du dialogue social, cette initiative des partenaires sociaux suppose que chaque entreprise fasse du développement des compétences des salariés qu'elle emploie un enjeu de sa performance économique, que chaque salarié fasse du développement de ses compétences un enjeu de la conduite de son parcours professionnel, que l'Etat et les collectivités locales favorisent les possibilités d'apprentissage pour plus de compétitivité et de cohésion sociale. (Extrait du cadre d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie - CES, UNICE, UEAPME, CEEP - 14 mars 2002)

Le développement de leurs compétences ouvre également aux salariés des possibilités d'évolution dans un espace professionnel plus large que celui de l'entreprise dans laquelle ils travaillent. Certes, les compétences exercées sont avant tout utiles au sein de l'entreprise où elles ont été développées. Parfois même, elles sont spécifiques à cette entreprise. Mais l'individu acquiert à travers le développement et la mise en œuvre de ces compétences, des capacités et des aptitudes qui sont transférables dans d'autres contextes professionnels. Tout gain d'autonomie au sein de son propre emploi est un gage d'adaptabilité dans d'autres organisations. D'une certaine manière, on peut considérer que tout exercice d'une compétence comporte une part de transférabilité, faute de quoi une compétence ne serait que l'application non réfléchie d'une procédure ou d'un tour de main. On le voit clairement lors des opérations de reconversion : les salariés qui éprouvent le plus de difficulté à s'adapter à un nouvel

A travers le développement de ses compétences, le salarié construit donc aussi son « employabilité », c'est-à-dire sa capacité à se mouvoir dans un univers professionnel qui est fondamentalement instable et qui peut le conduire à changer d'emploi au sein de son entreprise mais aussi à changer (volontairement ou involontairement) d'entreprise.

emploi sont généralement ceux qui n'ont connu que de faibles évolutions dans leur emploi d'origine.

A travers le développement de ses compétences, le salarié construit donc aussi son « employabilité », c'est-à-dire sa capacité à se mouvoir dans un univers professionnel qui est fondamentalement instable et qui peut le conduire à changer d'emploi au sein de son entreprise mais aussi à changer (volontairement ou involontairement) d'entreprise. Cette capacité de mobilité n'est pas sans risque pour les employeurs. En effet, certains salariés peuvent être tentés de valoriser leurs compétences dans une autre entreprise que celle où ils les ont développées. Il est cependant dans leur intérêt de favoriser le développement de l'employabilité car elles mêmes peuvent être conduites à souhaiter une mobilité interne de leurs salariés, mais aussi parce que le développement de compétences « monnayables » sur le marché du travail constitue un élément d'attractivité dans un contexte de pénurie de main d'œuvre qualifiée. Ainsi se dessine progressivement une nouvelle forme de partage du risque qui remodèle la relation contractuelle entre l'employeur et le salarié. Si le premier n'est plus à même d'offrir une garantie de pérennité de l'emploi, le second attend en contrepartie la possibilité que son activité au sein de l'entreprise soit formatrice et lui ouvre des possibilités d'évolution de carrière. Les entreprises qui s'engagent dans cette démarche tirent leurs qualifications vers le haut et font du développement des compétences un facteur stratégique de leur développement. C'est sans doute là un des facteurs clés du passage d'une gestion des compétences à une gestion par les compétences.

Néanmoins, toutes les entreprises ne sont pas en position identique sur le marché du travail. Celles qui peuvent offrir des possibilités de progression interne et mettre en place une « organisation qualifiante » sont aussi celles qui parviennent le mieux à conserver leurs salariés ou à aider à leur reconversion en cas de licenciement. Mais d'autres n'ont pas cette capacité parce qu'elles sont placées sur les segments de production les plus contraints, par exemple lorsqu'elles se trouvent en position de sous-traitance sur des activités peu qualifiées.

On retrouve là la césure, couramment décrite par les économistes du travail, entre les entreprises gérant leurs ressources humaines sur le modèle du « marché interne » (schématiquement : stabilité de l'emploi, possibilités promotionnelles, règles négociées sur la gestion des carrières) et celles fonctionnant sur le modèle du « marché externe » (schématiquement : faible stabilité de l'emploi, rémunérations déterminées par les ajustements entre offre et demande sur le marché du travail, formation limitée à la stricte adaptation au processus de production de l'entreprise). On ne peut cependant s'en tenir à cette opposition. Tout d'abord parce que le modèle du marché interne tend à régresser pour de multiples raisons : incertitudes sur les marchés et sur la croissance elle-même, développement des nouvelles technologies faisant plus appel à des compétences transversales d'une entreprise à une autre, arrivée sur le marché du travail de générations mieux formées et susceptibles de s'adapter plus rapidement aux exigences de la production... Il en résulte, comme le constate J. Gauthié², un affaiblissement de l'intégration professionnelle de certaines catégories (en particulier des jeunes et des plus âgés qui sont moins assurés de connaître un parcours de progression au sein d'une même entreprise) et une certaine « remarkchandisation » du travail (rémunération sur la base de la valeur marchande du moment) qui ne bénéficie qu'à une frange de « professionnels » confirmés, monnayant leur compétence en fonction des offres d'emploi disponibles. D'autre part, la flexibilité de l'emploi s'est accrue, multipliant les risques de passage par le chômage. Cette flexibilité peut se traduire par la construction d'un parcours de progression professionnelle notamment dans les nouvelles professions porteuses d'innovations techniques et de compétitivité pour les entreprises (management, systèmes de communication, ingénierie de production, etc.) ; elle a le plus souvent pour conséquence une plus forte précarité et de grandes difficultés à acquérir une qualification reconnue.

Dans ce contexte, le refus de favoriser l'employabilité pourrait s'avérer antinomique du management par les

² Jérôme Gauthié est économiste du travail au Centre d'études de l'emploi. Voir sa contribution au colloque organisé par Saint-Gobain en mai 2002.

C'est donc une nouvelle forme de « compromis salarial » qui se dessine, liant non plus subordination contre sécurité de l'emploi mais employabilité contre engagement dans le développement des compétences et des performances de l'entreprise.

compétences. La logique de développement des compétences n'est recevable par les salariés que dans la mesure où elle ne les rend pas tributaires d'une entreprise qui ne leur assure, le plus souvent, qu'une faible garantie d'emploi; elle est d'autant plus acceptable lorsqu'elle favorise au contraire la poursuite de leur progression professionnelle en cas de rupture de leur emploi. C'est donc une nouvelle forme de « compromis salarial » qui se dessine, liant non plus subordination contre sécurité de l'emploi mais employabilité contre engagement dans le développement des compétences et des performances de l'entreprise. C'est ce que B. Lacroix et A. Dumont³ expriment de la manière suivante : « La meilleure sécurité que l'on puisse donner à l'individu, c'est un portefeuille de compétences bien rempli. C'est cela qui le rendra autonome et libre dans l'entreprise. Voilà le grand pari de l'employabilité (...). C'est lui donner les moyens de faire progresser son capital de compétences et de ne pas dépendre uniquement d'une seule entreprise pour conduire sa vie professionnelle »⁴. Francis Mer, alors Président du Groupe Usinor et chargé de conduire la délégation patronale lors de la négociation nationale interprofessionnelle sur la formation des salariés l'exprimait en des termes similaires : « Il faut passer par une autre logique dans laquelle chacun trouvera son compte : l'entreprise parce qu'elle sera plus productive, le salarié parce qu'il augmentera sa « valeur ». Quelqu'un de bien formé acquiert une part d'autonomie vis-à-vis de son employeur. Sa qualification devient une propriété inaliénable qu'il peut faire valoir sur le marché de l'emploi. » (*Le Figaro*, mars 2001).

Appréhender dans ces termes la question de la responsabilité du salarié dans la gestion de ses compétences renvoie alors à plusieurs questions que l'on peut ordonner autour de deux axes :

□ Celui de l'engagement des salariés et des entreprises dans des démarches de développement des compétences et de l'autonomie professionnelle : comment motiver les salariés pour qu'ils soient acteurs du développement de leurs

³ Bruno Lacroix était vice-président du MEDEF, chargé de la formation professionnelle. Alain Dumont est directeur de l'éducation et de la formation au MEDEF

⁴ Intervention au colloque de l'ISERES

compétences, comment mieux articuler les apprentissages dans les situations de travail et les apprentissages formels, quelles formes d'organisation peuvent favoriser le développement des compétences individuelles ?

□ Celui de la construction des parcours professionnels et de l'accès à la formation comme outil de développement des compétences et de l'autonomie professionnelle : comment faciliter la construction de parcours professionnels, comment valider et reconnaître ses acquis professionnels, comment traduire dans les règles collectives et dans les pratiques de formation la responsabilité conjointe du salarié et de l'employeur dans la construction des parcours professionnels ?

L'ENGAGEMENT DU SALARIÉ ET DE L'ENTREPRISE DANS UNE DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

1. QUELLE MOTIVATION POUR ÊTRE ACTEUR DANS LA GESTION DE SES COMPÉTENCES ?

Être acteur dans la gestion de ses compétences ne va pas de soi. C'est même un des principaux obstacles perçus par les employeurs et par les organisations syndicales dans la mise en place du management par les compétences. Cet obstacle rejoint les constats sur le manque d'appétence pour la formation, en particulier chez les moins qualifiés⁵.

Les difficultés d'apprentissage sont généralement évoquées comme une des raisons essentielles de l'absence de motivation à s'engager dans un parcours de développement des compétences, tant par les intéressés que par les responsables hiérarchiques dans les entreprises. Cet argument n'est certainement pas sans fondement. Les personnes qui n'ont qu'un faible niveau de formation initiale et qui sont cantonnées dans des tâches peu qualifiées sont souvent mises en échec face à des modes d'apprentissages qui impliquent la confrontation à des connaissances formelles.

De ce point de vue, on néglige trop aisément le fait que tout processus d'apprentissage et de développement des compétences ne met pas seulement en jeu la capacité de compréhension et d'appropriation de connaissances nouvelles mais également une dimension identitaire.

⁵ Voir le texte de Y. Lichtenberger (Président de l'Université de Marne la Vallée) et de P. Méhaut (Directeur adjoint du Centre d'études et de recherche sur les qualifications) sur la question de l'appétence à la formation dans le cadre de la négociation avec les partenaires sociaux. Ce texte est disponible sur demande au MEDEF.

Se former, c'est aussi se « trans-former », tant du point de vue de la manière d'appréhender les situations de travail que du point de vue des inter-relations avec son milieu de travail. C'est aussi, pour de nombreux salariés, se trouver à nouveau confronté à une relation apprenant-formateur qui a parfois été douloureusement vécue par le passé.

Il ne faudrait pas en déduire que l'absence d'appétence pour se former traduit l'absence de désir d'apprendre. Il suffit, pour s'en convaincre, de constater la satisfaction des personnes faiblement qualifiées lorsqu'elles ont réussi à progresser dans l'accomplissement d'une tâche complexe ou à gagner en autonomie professionnelle à travers un apprentissage réussi. Mais comment stimuler ce désir d'apprendre lorsqu'aucune perspective de progression n'est offerte, lorsque le développement des compétences ne prend pas en compte les acquis de la pratique, lorsque les connaissances techniques sont appréhendées comme la négation des savoirs issus de l'expérience ? Il ne suffit pas, pour lever ces obstacles, de « former autrement » (même si certains formateurs savent mieux que d'autres éveiller le désir d'apprendre et de progresser à travers un véritable travail de « remédiation » par rapport aux savoirs) ; il faut gérer autrement le travail lui-même et ouvrir des parcours de progression possibles. Cet enjeu est particulièrement décisif dans le secteur des services, très fréquemment confronté à des problèmes de qualité qui ne trouveront de solution qu'à travers un effort de professionnalisation des emplois peu qualifiés (notamment des emplois en contact avec le public ou des emplois qui exigent une forte coopération pour atteindre la qualité de service désirée).

**Pour stimuler
le désir d'apprendre,
il ne suffit pas de
« former autrement ».
Il faut gérer autrement
le travail lui-même
et ouvrir des parcours
de progression
possibles.**

Affirmer que les moins qualifiés sont aussi les moins motivés pour se former, n'est ce pas dire deux fois la même chose ? Comment un salarié dont les savoir-faire ne sont pas valorisés, que l'on a assigné à une place qui est celle des gens qui ne « savent pas » et à qui on prescrit des tâches sans aucun degré d'autonomie, peut-il s'engager dans une démarche d'apprentissage ? Un processus d'apprentissage est toujours coûteux psychologiquement et implique une projection dans l'avenir. Il commence donc par une prise de confiance en soi que bien des pratiques en matière de

gestion des compétences et de formation ne facilitent pas : « vous n'êtes pas capables, donc on va vous former », formule qui a son corollaire dans le discours de certains salariés « on ne nous a pas *donné* de formation ».

Une des critiques les plus courantes à l'égard du management par les compétences porte sur le degré d'exigence que ce modèle de management fait peser sur les salariés peu qualifiés. Peut-on si aisément transposer sur ces salariés un modèle de gestion bien adapté à des cadres, habitués à réagir à des situations particulièrement mouvantes, préparés par leur formation initiale à assimiler des connaissances techniques nouvelles, ayant accès aisément à la formation continue, procédant régulièrement à la confrontation de leurs pratiques professionnelles et reconnus - y compris financièrement - dans leur progression professionnelle? Faute d'avoir mis en place les conditions dans lesquelles une plus grande autonomie professionnelle peut être attendue des salariés moins qualifiés, ce type de management suscite des réactions très vives et une régression vers un modèle de management traditionnel que l'on impute aux salariés eux-mêmes : « Ils ne veulent pas prendre de responsabilité. Ils préfèrent une définition stricte de leurs tâches et des formes de contrôle traditionnel ». Face à la difficulté de négocier les conditions nécessaires à la prise d'autonomie et à la progression professionnelle (avec les dimensions individuelles que cela comporte), les organisations syndicales préfèrent s'inscrire dans un jeu revendicatif qui leur est plus familier (revendications catégorielles et amélioration des conditions de travail); quitte à renvoyer d'éventuelles progressions professionnelles vers les dispositifs, extérieurs à l'entreprise, de « promotion sociale ». Il n'est pas certain que le sort des salariés les moins qualifiés s'en trouve substantiellement amélioré⁶.

⁶ Ce qu'Yves Lichtenberger exprime en ces termes : « au droit concret au développement et à la promotion s'est substitué une demande abstraite de droit à la formation. Ce point de consensus est d'autant plus facilement partagé que les populations laissées à l'écart ont une faible capacité d'expression collective et son invitées à voir dans leurs attributs personnels l'origine de leurs difficultés : adultes stigmatisés par un échec précoce et qui s'accordent mal à des pédagogies trop scolaires, salariés dont l'entreprise dévalorise les potentiels, et qui n'ont plus que le statut d'une force de travail, sans possibilité d'évolution, stagiaires engagés dans des actions de formation purement adaptatives, ne leur ouvrant aucun horizon de plus grande autonomie ou de plus grande responsabilité... Il s'ensuit un cercle vicieux : celui du découragement et de la démotivation de ceux qui auraient le plus besoin d'accéder à la formation. » (article cité précédemment).

Les démarches les plus pertinentes pour susciter le désir d'apprendre chez les moins qualifiés pourraient inspirer d'autres modes de management des catégories supérieures.

Inversement, les démarches les plus pertinentes pour susciter le désir d'apprendre chez les moins qualifiés pourraient inspirer d'autres modes de management des catégories supérieures. Un meilleur ancrage des apprentissages formels dans les pratiques professionnelles, des méthodes participatives de mise en commun des connaissances et des savoir-faire, la formalisation des compétences attendues afin d'améliorer les modes d'évaluation de la progression professionnelle (référentiels de compétence, entretiens d'évaluation), la reconnaissance des acquis à travers une progression salariale, l'accompagnement dans la prise de responsabilité et dans la conquête de degré d'autonomie supplémentaire (tutorat, reconnaissance d'un droit à l'échec, etc.), la co-détermination d'un projet de progression professionnelle et personnelle... Autant de conditions indispensables à l'implication des salariés dits de « faible niveau » dont la mise en œuvre est parfaitement opérante pour les autres catégories de personnel!

2. DIMENSIONS INDIVIDUELLES ET DIMENSIONS COLLECTIVES DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES.

Le processus d'acquisition des compétences, comme tout processus d'apprentissage, met directement en cause l'inter-relation entre l'individu et son environnement. En ce sens, il s'agit bien d'un processus individuel. La notion de compétence collective apparaît plus comme une commodité de langage pour désigner certaines formes d'efficacité collective (par exemple celle d'une équipe de travail ou d'une équipe sportive dont les performances ne se réduisent pas à la somme des compétences individuelles : 11 excellents joueurs de football ne forment pas nécessairement une équipe qui gagne!) que comme la description d'un processus d'apprentissage : l'efficacité d'un travail collectif n'est, dans une très large mesure, que le produit de cet apprentissage individuel particulier qui consiste à coopérer avec d'autres (si l'on admet toutefois que les éléments, parfois essentiels à la performance, de motivation collective ressortent à un autre registre).

Ce processus d'apprentissage individuel ne s'en déroule pas moins dans un cadre collectif qui est essentiel à son accomplissement. L'expérience en tant que telle permet à l'individu de se confronter et de s'adapter à des situations nouvelles pour lui ; elle est bien au fondement de l'élaboration de schèmes opératoires adaptés à la résolution des situations. Le développement de l'habileté gestuelle (cette « intelligence de la main ») ou la capacité d'analyser les données d'un problème en vue de l'application d'une procédure (le réglage d'une machine ou le traitement d'un dossier) relèvent de ce même phénomène d'adaptation de la conduite que la psychologie de l'enfant ou la didactique professionnelle considèrent comme la base de tout apprentissage. Mais la psychologie nous montre aussi l'importance de la dimension collective de ce processus. Non seulement parce que les individus mobilisent en permanence de savoirs qui leur sont transmis par leur environnement social et professionnel (par exemple, les propriétés chimiques d'un produit et les réactions lors d'une manipulation) mais aussi parce que les inter-relations avec le milieu professionnel permettent un travail d'explicitation des savoir-faire construits dans l'action. Les échanges avec les collègues, le tuteur, le responsable hiérarchique ou le formateur, sont autant de circonstances à travers lesquelles ces savoirs font l'objet d'une confrontation avec des savoirs plus formalisés ou des conceptualisations techniques et scientifiques indispensables à la résolution de problèmes plus complexes et à la conquête d'une plus grande autonomie professionnelle.

Cette approche ne revient nullement à exonérer l'individu de sa responsabilité dans le développement de ses compétences ; celui-ci est bien « acteur de la construction de ses compétences ». Elle met cependant l'accent sur le caractère décisif de l'environnement social et professionnel, dans ce développement. En particulier, elle attire l'attention sur deux dimensions essentielles lors de la mise en place « d'entreprises apprenantes » :

□ **la qualité des inter-relations au sein du milieu de travail.** Rappelons à cet égard que le développement du taylorisme s'est inscrit dans un mouvement de déstructuration des milieux professionnels qui étaient eux-mêmes porteurs de

L'appel à la gestion par chacun de ses compétences ne peut être qu'un pis-aller, voire une manière pour la direction de l'entreprise de reporter sur les individus la charge des nouvelles contraintes de la production, si cet appel n'est pas assorti d'un investissement dans la restauration de réseaux d'inter-relations constructives au sein même des équipes ou des services.

processus de développement des compétences. Si l'on en comprend bien les raisons, du point de vue du développement des grandes unités productives et de la lutte contre les résistances corporatistes à la production de masse (comme l'a montré par exemple B. Coriat dans *L'atelier et le chronomètre*), on perçoit aussi les limites de ce modèle de management dans des organisations qui se veulent plus flexibles et plus tournées vers le client. L'appel à la gestion par chacun de ses compétences ne peut être qu'un pis-aller, voire une manière pour la direction de l'entreprise de reporter sur les individus la charge des nouvelles contraintes de la production, si cet appel n'est pas assorti d'un investissement dans la restauration de réseaux d'inter-relations constructives au sein même des équipes ou des services. La qualité de ces réseaux va sans doute bien au-delà des méthodes participatives couramment en usage dans les entreprises. Il ne s'agit pas seulement de faire émerger une meilleure appropriation des objectifs et l'implication des salariés dans les choix organisationnels, mais de mettre en place des formes de communauté de travail, véritables lieux d'élaboration de savoir collectifs et d'échanges réciproques de savoirs. Ces inter-relations sont également constitutives d'identités professionnelles qui sont une des composantes des processus d'apprentissage et de développement des compétences. On retrouve là une part des préoccupations présentes dans les méthodes dites de knowledge management, quoi que celles-ci mettent plus spécifiquement l'accent sur la production et la formalisation de savoir-faire propres à l'entreprise et sous-estime le caractère stratégique des processus de développement de compétences individuelles qui peuvent en résulter⁷.

⁷ Dans certains domaines professionnels, la « communauté de métiers » se substitue en partie à l'organisation dans le développement de ces inter-relations productrices de compétences. Nous avons à faire alors à des « marchés professionnels », au sein desquels la relation d'emploi s'apparente à l'achat de prestations de services. La mobilité et la construction des parcours professionnels y sont également spécifiques ; par exemple, l'expertise construite à travers l'appartenance à des cabinets conseils ou à des entreprises de location de service. Mais il n'est pas certain que, même dans ce cas, la constitution de collectifs de travail fondés sur des relations de constitution et d'échanges de savoirs au sein de l'entreprise ne soit pas un facteur déterminant d'efficacité individuelle et collective.

□ **la capacité de l'organisation à placer les individus face à des situations et dans des conditions qui favorise le développement des compétences.** Toute situation nouvelle à laquelle l'individu est confronté est, d'une certaine manière, source d'apprentissage. Mais si cet apprentissage se réduit à l'application d'une consigne ou d'une procédure, il ne contribue pas véritablement au développement de compétences. Pour reprendre, ici encore, l'analyse des psychologues, il n'y a développement de la personne, c'est-à-dire acquisition d'autonomie, que lorsque le sujet est confronté à des situations contingentes, largement imprévisibles pour lui, et qui le contraignent à dépasser une simple conduite adaptative. Comme le souligne G. Vergnaud, commentant les travaux de L.S.Vygotski : « On se développe parce qu'on rencontre la contingence... L'analyse des conditions dans lesquelles se forment les compétences au cours de l'activité de travail ne peut mettre entre parenthèse cette idée de contingence... C'est pour faire face aux situations imprévues et aux incidents qu'on modifie ses schèmes ou qu'on en développe de nouveaux, avec le cortège de conceptualisations associées ».⁸ Ces réflexions devraient être au cœur des transformations de l'organisation du travail et du développement des compétences, sachant qu'il n'y pas de modèle « tout fait » en la matière mais des concrétisations « sur le terrain » aussi multiples que le sont les situations de travail elles-mêmes. L'enjeu essentiel des entreprises aujourd'hui n'est-il pas, précisément, de faire face à la contingence et aux aléas de toute sorte ? Le traitement de ces situations peut être source de progression personnelle et collective (en jouant en quelque sorte comme autant de situations didactiques), comme il peut être source de déstabilisation et de blocage dans les apprentissages.

Ces deux conditions nécessaires au développement individuel des compétences replacent bien les questions d'organisation du travail au centre du modèle de management par les compétences. A bien des égards, le développement des compétences dans l'entreprise et les possibilités offertes aux salariés de gérer leurs propres

⁸ Gérard Vergnaud « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget » in *Avec Vygotski* sous la direction de Y. Clôt, *La dispute*, nouvelle édition 2002.

Le développement des compétences dans l'entreprise et les possibilités offertes aux salariés de gérer leurs propres compétences vont de pair avec les opportunités et les choix organisationnels.

compétences vont de pair avec les opportunités et les choix organisationnels. Si cette démarche exige des outils de management spécifiques (du type de ceux évoqués précédemment : référentiels de compétence, démarche de bilan et d'orientation, etc.), l'adoption de ces outils ne permet en aucune façon de compenser les déficiences et les rigidités de l'organisation ou son inadaptation aux contraintes nouvelles de la production (flexibilité, réactivité, capacité d'adaptation à un environnement évolutif, etc.). Lorsque c'est le cas, la gestion par les compétences se réduit rapidement à une évaluation individuelle des performances, et peut dériver vers une sorte de « management par le stress », en particulier lorsque la hiérarchie l'utilise sous sa forme la plus déstabilisatrice pour les individus, c'est-à-dire l'injonction à être compétent.

CONSTRUCTION DES PARCOURS PROFESSIONNELS, RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET ACCÈS À LA FORMATION

1. VALIDATION ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS

La construction de leur parcours professionnel par le salarié suppose à la fois une lisibilité des parcours envisageables et la possibilité d'évaluer ses acquis et ses lacunes. Même si elles ne se déclinent pas de la même façon dans ces deux univers, ces deux règles sont tout aussi pertinentes sur les marchés internes que sur le marché de l'emploi. D'ailleurs, pour une majorité de salariés, à l'échelle de leur vie professionnelle, les parcours s'effectuent non pas dans une seule entreprise mais à travers des changements d'entreprises, voire des passages par le chômage. Des travaux récents en économie du travail ont montré que la mobilité entre entreprises et les passages par le chômage se sont accrus au cours des dix ou vingt dernières années et touchent des catégories socioprofessionnelles de plus en plus diverses. S'il demeure une frange de la population active particulièrement concernée par des situations de forte précarité de l'emploi et une autre qui effectue l'essentiel de sa carrière dans la même entreprise (par exemple dans le secteur public), la mobilité en cours de carrière tend à devenir la norme, y compris pour des catégories qui connaissaient jusque dans les années 1980 une très forte stabilité⁹.

Au sein des entreprises, la lisibilité des parcours réside d'abord dans une meilleure description des compétences attendues et des évolutions possibles (et souhaitables) entre les métiers-emplois. Il n'est pas dans l'objet de ce

⁹ Voir Eric Maurin (Institut national de la statistique et des études économiques) *L'égalité des possibles*, Editions du Seuil, mars 2002.

Les méthodologies visant à expliciter les compétences adoptent souvent une posture plus topographique que cartographique ; elles aident à repérer le paysage professionnel dans son environnement immédiat plus qu'elles ne permettent de tracer des itinéraires et des parcours de progression.

cahier d'approfondir cette question ni de proposer des réflexions méthodologiques sur les « référentiels de compétences ». Il importe néanmoins de souligner que la préoccupation de construction des parcours professionnels et de mobilité interne est trop souvent secondaire, voire absente, des méthodologies les plus couramment adoptées dans les entreprises. L'élaboration des référentiels semble trop souvent encore guidée par le souci d'inventorier les compétences critiques propres à une gamme de situations professionnelles couramment rencontrées dans un métiers-emplois donné, sans se soucier de préciser les marges de progression possible au sein de cet emploi et sans prendre en considération les aspirations à un parcours qui peut conduire à changer d'emploi au sein de l'entreprise. Sans sous estimer les difficultés techniques d'un tel exercice, on ne peut qu'encourager les entreprises à s'engager dans cette voie, faute de quoi les référentiels deviennent rapidement de simples supports d'évaluation des performances des individus, au lieu d'être un moyen de les inciter à développer leurs compétences. Paradoxalement, ils peuvent alors être vécus comme des freins à la mobilité et à la construction d'un parcours de progression professionnelle. Pour l'exprimer de manière plus imagée, on pourrait dire que les méthodologies visant à expliciter les compétences adoptent une posture qui est plus topographique que cartographique ; elles aident à repérer le paysage professionnel dans son environnement immédiat plus qu'elles ne permettent de tracer des itinéraires et des parcours de progression¹⁰.

Pour poursuivre l'image géographique, si la carte est indispensable pour tracer sa route, les instruments de pilotage le sont tout autant ! Il est désormais admis que les outils d'évaluation des acquis professionnels (par exemple les entretiens d'orientation ou de déroulement de carrière) constituent une des composantes essentielles du management par les compétences. On ne peut attendre des

¹⁰ Parce qu'elles présentent ce type d'inconvénient, les méthodes de gestion prévisionnelle des emplois adoptées au début des années 1980 ont souvent débouché sur des échecs et dissuadé les entreprises de s'engager dans une démarche de gestion par les compétences.

salariés qu'ils aient la préoccupation de leur employabilité tout au long de leur vie professionnelle sans faciliter leur positionnement par rapport aux évolutions générales de l'emploi, des qualifications et des compétences attendues dans leur entreprise et sur le marché du travail dans leur domaine professionnel.

On ne peut attendre des salariés qu'ils aient la préoccupation de leur employabilité tout au long de leur vie professionnelle sans faciliter leur positionnement par rapport aux évolutions générales de l'emploi, des qualifications et des compétences attendues dans leur entreprise et sur le marché du travail dans leur domaine professionnel.

Le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) adoptée par les pouvoirs publics s'inscrit dans le même objectif. Au regard des textes antérieurs, la VAE franchit une étape essentielle : partant d'une logique « d'équivalence pour entrer dans une formation » (textes de 1985 pour l'enseignement supérieur) à une logique de « dispense d'épreuves » (loi de 1992 pour l'ensemble des diplômes de l'Éducation nationale) puis à une logique de reconnaissance qui donne, pour ainsi dire, la même valeur aux acquis de l'expérience qu'aux acquis « académiques » (loi de 2002). Cette dimension essentielle de la réforme ne doit pas masquer son autre volet : celui de la mise en place d'un système homogène et lisible de repères collectifs dans le champ professionnel. Un système de « phares et balises », complément indispensable des cartes et des instruments de navigation professionnelle. La loi et les décrets d'application assouplissent et précisent les conditions d'obtention des titres et des diplômes par la voie de la validation des acquis. Ils en étendent également le principe à l'ensemble des titres et des diplômes enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles, montrant ainsi que ces certifications ont avant tout pour objet de sanctionner des capacités et des aptitudes acquises. Mais ils fixent surtout un cadre institutionnel permettant aux partenaires sociaux et à l'Etat de construire un système de certification cohérent, susceptible de guider les parcours professionnels et de donner une plus grande visibilité aux compétences acquises par les personnes à travers leur expérience professionnelle ou personnelle. Ce système de certification demeure encore largement à construire, tant sont grands aujourd'hui encore la profusion des titres et les écarts entre la manière dont ils sont construits et la fonction de repère collectif qui leur est assignée. L'avenir montrera si les différents acteurs concernés parviennent à se saisir de l'opportunité qui leur est ainsi offerte de doter notre pays d'un système de

grands repères professionnels, d'autant plus légitime qu'il aura fait l'objet d'une concertation étroite avec les partenaires sociaux et que la collectivité en garantit les conditions de fonctionnement. En prenant cette option, la France s'est engagée dans une voie originale, qui se distingue aussi bien des pays ayant opté pour une sorte de libre concurrence en matière de certification professionnelle que des systèmes monolithiques de définition des compétences et des qualifications qui ne remplissent généralement leur fonction de repère collectif que sur des segments étroits du marché du travail.

La loi sur la VAE a fixé un cadre institutionnel mais elle n'a pas réellement arbitré entre deux sources de légitimité : une légitimité scolaire qui fait de l'excellence des formes de transmission des connaissances le fondement de la valeur des diplômes et des titres et une légitimité professionnelle qui tend à en faire des gages de compétences et des repères dans le champ professionnel.

La loi sur la VAE a fixé un cadre institutionnel mais elle n'a pas réellement arbitré entre les deux sources de légitimité en matière de certification professionnelle : une légitimité scolaire qui fait de l'excellence des formes de transmission des connaissances le fondement de la valeur des diplômes et des titres et une légitimité professionnelle qui tend à en faire des gages de compétences et des repères dans le champ professionnel. Cette tension ne peut être dépassée que si la construction des certifications est mieux intégrée aux changements des organisations et des activités de travail au lieu de s'inscrire dans une logique d'offre de formation. De même, le rôle des acteurs dans la construction de ce système se clarifiera d'autant plus aisément que l'on discernera mieux ce qui relève des missions de la formation initiale et ce qui relève de la professionnalisation des salariés dans l'exercice de leur activité.

LES AVANCÉES DES PARTENAIRES SOCIAUX SUR LA VALIDATION DES ACQUIS

Le cadre d'action élaboré par les partenaires sociaux européens souligne l'importance de la validation des acquis :
 « Les partenaires sociaux européens considèrent que la reconnaissance et la validation des compétences est essentielle pour que chaque salarié soit encouragé à développer ses compétences au cours de sa vie professionnelle et que chaque entreprise ait les instruments pour mieux identifier et gérer les compétences existantes dans l'entreprise. Ils estiment nécessaire d'approfondir le dialogue avec pour objectif d'améliorer la transparence et la transférabilité, tant pour le salarié que pour l'entreprise, afin de faciliter la mobilité

La « VAE » a bien entendu pour objet l'obtention d'une certification. Mais elle est avant tout un moyen de s'engager dans une démarche de bilan et de construction d'un parcours de progression par l'élargissement de son expérience ou par la formation. De ce point de vue, elle peut parfaitement trouver sa place dans une démarche de gestion par les compétences.

géographique et professionnelle et d'améliorer l'efficacité du marché du travail :

- en promouvant le développement des modalités de reconnaissance et de validation des compétences ;
- en établissant un système de qualifications transférables ;
- en identifiant les articulations et les complémentarités possibles avec les diplômes reconnus » (document déjà cité).

Lors de la négociation interprofessionnelle en France, ce thème avait également fait l'objet d'une certaine convergence de vue. Le texte élaboré au fil des négociations avait permis de préciser que la validation des acquis de l'expérience constituait un des éléments permettant à chaque salarié de devenir acteur de la conduite de son parcours professionnel. Le projet d'accord stipulait qu'« étant donné le caractère formateur de toute activité professionnelle et afin d'en reconnaître la valeur, tout salarié doit pouvoir bénéficier de la validation des acquis professionnels et de son expérience ». Le dispositif prévu devait permettre « d'assurer les passerelles ou équivalences nécessaires avec le dispositif mis en place par les pouvoirs publics ». (projet d'accord interprofessionnel du 23 octobre 2001)

La dynamique créée par ce système, dont on mesure déjà les effets à l'accroissement substantiel des demandes individuelles de validation, peut s'avérer contradictoire avec mise en place de forme de validation interne des compétences. Elle peut au contraire entrer en complémentarité, dès lors que l'obtention d'un diplôme ou d'un titre n'est pas recherchée en vue d'opposer une validation externe à une validation interne mais dans le souci de se positionner par rapport aux exigences communément admises dans un champ professionnel. La VAE a bien entendu pour objet l'obtention d'une certification. Mais elle est avant tout un moyen de s'engager dans une démarche de bilan et de construction d'un parcours de progression par l'élargissement de son expérience ou par la formation. De ce point de vue, elle peut parfaitement trouver sa place dans une démarche de gestion par les compétences. Certaines entreprises l'ont d'ailleurs bien perçu et, loin de freiner les demandes individuelles de validation des acquis de l'expérience, en favorisent l'accès à leurs salariés, en développant des formes de conti-

nuité entre les modalités internes de validation des acquis et la préparation des salariés à la présentation de leur candidature à un diplôme ou à un titre (par exemple grâce à des supports de type portefeuille de compétences) ou encore en favorisant la construction de parcours de progression sur la base de l'évaluation effectuée par le jury du titre ou du diplôme.

Certaines branches professionnelles ont tenté de faciliter cette complémentarité en construisant des supports de validation des compétences en entreprise articulés avec les différentes composantes d'une certification professionnelle (voir encadré). D'autres ont tenté de construire des certifications professionnelles de branche, au travers de Certificats de qualification professionnelle (CQP) permettant de valider les acquis dans une gamme d'activité déterminée. Le CQP vient alors souvent s'articuler avec les diplômes ou les titres existants, ces derniers étant plutôt considérés comme des grands repères de niveau. Ce type de démarche est particulièrement favorable à la construction des étapes d'un parcours professionnel au sein d'une filière professionnelle. Ces exemples montrent que le rôle des branches et celui de la concertation entre organisations patronales et syndicales sont essentiels pour donner aux certifications professionnelles toute leur valeur dans la construction des parcours professionnels et pour mieux les articuler aux besoins en qualification. Ce rôle ne dégage pas l'entreprise de sa responsabilité dans la détermination de ses compétences spécifiques, pas plus qu'elle n'exonère le salarié de sa responsabilité dans la construction de son propre parcours professionnel. Les repères collectifs sont à la fois des outils indispensables à la régulation des relations professionnelles et à la visibilité des parcours ; ils ne doivent pas devenir un carcan qui rigidifierait l'organisation du travail ni une manière de relancer la « course aux diplômes ».

ARTICULER VALIDATION DES COMPÉTENCES EN ENTREPRISE ET ACCÈS À UNE CERTIFICATION

Sur la base d'une analyse des principaux emplois de production au sein du secteur (ouvriers de la bonneterie, de l'ennoblissement...), la branche textile a construit des unités de compétences et des

procédures simples, basées sur un outil informatique, permettant aux entreprises de valider les acquis des salariés. Chacune des unités permet d'identifier plusieurs niveaux de maîtrise des activités professionnelles concernées. La combinaison de ces différentes unités permet de construire un parcours de progression qui débouche, si la personne le souhaite, sur l'accès à un diplôme délivré par l'Éducation nationale. Les entreprises disposent ainsi d'un support technique qui peut les aider dans le développement des compétences de leurs salariés et ces derniers peuvent accéder à une forme de reconnaissance externe. La difficulté de mise en place d'un dispositif de ce type réside principalement dans l'adéquation qu'il faut établir entre les savoir-faire validés dans les situations de travail et les exigences posées dans le cadre de la construction des diplômes. Ces derniers font appel à des dimensions de « connaissances générales » qu'il n'est pas aisé de mettre en évidence dans l'accomplissement des activités de travail. On retrouve là un point de divergence courant entre logique d'entreprise et logique du système éducatif. Les aptitudes sous-jacentes à l'accomplissement d'une activité (par exemple, l'aptitude à diagnostiquer une panne, l'aptitude à résoudre un problème de proportionnalité, l'aptitude à la représentation dans l'espace, etc.) ne préjugent pas nécessairement de la maîtrise des connaissances formelles : principes techniques de fonctionnement d'une machine, maîtrise du calcul des pourcentages sur des grands nombres, règles de géométrie). La démarche suivie par la branche textile a donc nécessité un travail délicat de co-construction du dispositif avec les enseignants et les jurys. Il est difficile d'en évaluer le résultat faute du recul nécessaire. Sa pertinence semble résider avant tout dans la situation économique de ce secteur dont la main d'œuvre dispose le plus souvent d'un niveau de formation initial très faible alors que les entreprises, soumises à une forte concurrence avec les pays à bas salaire, doivent impérativement se situer sur des créneaux à haute valeur ajoutée avec des exigences de qualité très élevées.

La crainte s'est exprimée que la VAE ne donne un regain de légitimité aux certifications délivrées par les organismes de formation et que cette légitimité ne rentre en concurrence avec les critères d'accès aux qualifications définies dans les conventions collectives, renouant ainsi avec une tendance, très marquée en France, à lier le statut professionnel au mérite scolaire. Certains, notamment

Parce qu'elle engage les personnes dans une démarche permanente de confrontation entre les savoirs construits dans l'action et les savoirs théoriques, parce qu'elle permet de jaloner les parcours à travers des « signaux » élaborés collectivement, la VAE est un facteur de transformation radical des processus d'apprentissage et de développement des compétences.

au sein du système éducatif, auraient d'ailleurs perçu favorablement une telle évolution, susceptible de conforter l'appareil de formation dans sa fonction de classement social et professionnel. L'issue de cette confrontation sur la valeur des certifications et sur les fondements de leur légitimité dépendra très largement, là encore, de la manière dont les acteurs concernés s'empareront du nouveau cadre institutionnel instauré par la loi. Ces débats ne doivent pas occulter les changements majeurs introduits par la démarche même de validation des acquis du point de vue de la construction des parcours professionnels : parce qu'elle permet de reconnaître les acquis de l'expérience, parce qu'elle engage les personnes dans une démarche permanente de confrontation entre les savoirs construits dans l'action et les savoirs théoriques, parce qu'elle permet de jaloner les parcours à travers des « signaux » élaborés collectivement, la VAE est un facteur de transformation radical des processus d'apprentissage et de développement des compétences. Elle donne une tout autre portée à l'idée de « promotion sociale » en faisant de l'expérience le facteur premier de la progression professionnelle et du déroulement des carrières.

Le développement de la VAE pourrait cependant exacerber une tension inhérente à tout système de gestion par les compétences : celle sur la reconnaissance en terme de déroulement de carrière et de rémunération. Si cette tension ne s'est pas manifestée trop fortement jusqu'à présent, c'est sans doute parce que les procédures de validation interne ont accompagné, plutôt qu'elles n'ont entraîné, un mouvement progressif d'individualisation des rémunérations et de relatif déclin de la progression des rémunérations liées à l'ancienneté. C'est sans doute également parce que la gestion par les compétences n'a pas fondamentalement remis en cause les systèmes de qualification et de classification dans les conventions collectives. Dans bien des cas, sa mise en œuvre a même conduit à redonner du contenu à un système de classifications qui était devenu un cadre formel, souvent très éloigné de la réalité des activités de travail et de la progression réelle de l'autonomie des salariés (par exemple certains systèmes de critères classants calés sur des emplois dont les contours n'ont plus grand chose à voir avec les compétences mises

La validation et la reconnaissance des compétences attachées à la personne n'ont pas fondamentalement remis en cause les garanties collectives liées aux systèmes de qualifications, qui demeurent la base de la relation contractuelle entre employeur et salarié.

en œuvre dans des organisations faisant largement appel à l'autonomie des salariés). Les catastrophes annoncées lors du lancement des démarches compétences n'ont pas eu lieu : la validation et la reconnaissance des compétences attachées à la personne n'ont pas fondamentalement remis en cause les garanties collectives liées aux systèmes de qualifications, qui demeurent la base de la relation contractuelle entre employeur et salarié.

La question de la reconnaissance des compétences en termes de déroulement de carrière et de rémunération doit être posée dans ce cadre. Non pas à travers une automaticité entre l'obtention des titres et des diplômes et la progression salariale, mais par la recherche d'un cadre conventionnel qui préserve les garanties collectives en matière de reconnaissance des qualifications, tout en laissant les entreprises libres de valoriser les compétences dont elles ont besoin. Non pas à travers la généralisation de systèmes de rémunération basés sur le « paiement à la compétence », mais dans une évolution des éléments constitutifs de la relation contractuelle entre l'employeur et le salarié. Les « règles de l'échange » ne peuvent être de même nature dans des organisations qui ne sont plus fondées sur la définition de postes et sur une prescription rigide des tâches mais sur la recherche d'une capacité d'adaptation collective à un environnement mouvant et d'une plus grande autonomie professionnelle de chacun. Dans l'échange salarié/employeurs, chacun assume sa part en vérifiant ce qu'apporte l'autre : un engagement à contribuer aux objectifs de l'entreprise et au développement de ses compétences de la part du salarié, une rétribution des compétences acquises et mobilisées et l'appui au développement professionnel et à l'employabilité de la part de l'employeur. « L'échange qui se fait là ... n'est pas un équilibre économique, c'est un échange social en ce sens qu'il n'y a pas égalité entre le prêté et le rendu, il n'y a pas une équivalence entre les termes de l'échange. Les règles de l'échange sont sans cesse retravaillées, modifiées, corrigées, par les intéressés. Il s'agit donc bien d'un échange réglé institutionnellement et il faut analyser l'effort des uns et des autres comme efforts de régulation de l'échange. Cette succession de déséquilibre ne cons-

L'engagement réciproque du salarié et de l'entreprise n'est possible que si la stratégie de celle-ci, et du même coup les compétences qui sont essentielles à son développement, sont lisibles pour le salarié. C'est à cette condition que l'équilibre de l'échange peut se construire en s'inscrivant dans la durée.

titue une forme de relation acceptable que parce qu'elle constitue une trajectoire professionnelle. » (Jean Daniel Reynaud *Sociologie du travail*, n° 43, 2001). Un tel engagement réciproque n'est possible que si la stratégie de l'entreprise, et du même coup les compétences qui sont essentielles à son développement, sont lisibles pour le salarié. C'est à cette condition que l'équilibre de l'échange peut se construire en s'inscrivant dans la durée.

Les changements d'attitude à l'égard des processus d'apprentissage et de construction des parcours professionnels induisent également de fortes attentes en matière d'orientation et d'aide à l'élaboration des projets professionnels ou des projets de formation. Le projet d'accord national interprofessionnel sur la formation des salariés l'avait pris en considération puisqu'il prévoyait que soit « fournie à chaque salarié une aide à l'élaboration de son projet professionnel, dans son entreprise ou avec le concours de dispositifs externes validés par les partenaires sociaux », afin de lui permettre de « devenir un acteur partageant la responsabilité de la conduite de son parcours professionnel ». Les entreprises peuvent répondre à cette attente en recourant à des organismes externes (par exemple, aux centres de bilans de compétences). Certaines développent aussi des prestations de ce type en interne (voir encadré). Ce moment de bilan et de projection peut alors être l'occasion de vérifier l'adéquation du projet de la personne et le projet de l'entreprise.

DES « BILANS D'ÉVOLUTION » AUX LABORATOIRES BOIRON

Les laboratoires Boiron (industrie pharmaceutique) ont mis en place à titre expérimental une démarche de bilan d'évolution, ouverte aux salariés volontaires, quelle que soit leur catégorie. Cette démarche a pour objet d'aider les salariés à faire le point sur leurs motivations professionnelles et personnelles et sur les conditions de leur mise en œuvre, de favoriser l'expression de leur aspiration et l'émergence de potentiels. Elle prend la forme d'un entretien avec la DRH pour valider la pertinence de la démarche au regard de la problématique du salarié, suivi d'entretiens individuels conduit avec un accompagnateur spécialisé dans ce type de démarche. Le responsable

hiérarchique est informé de l'entrée du salarié dans la démarche. Le contenu des échanges reste confidentiel. La démarche se termine par une rencontre entre le salarié, la hiérarchie et un membre de la DRH pour échanger sur le bilan. L'entreprise finance la démarche qui se fait sur le temps personnel du salarié. Les demandes qui se sont manifestées dans cette phase expérimentale répondent aussi bien à un souci de mieux maîtriser son poste actuel que de faire le point sur son parcours professionnel, identifier ou consolider un projet d'évolution personnel (par exemple, prendre un temps partiel) ou professionnel. Les effets observés sont de l'ordre d'une meilleure connaissance de soi, de la prise de conscience de ses possibilités et de ses limites personnelles, de la clarification des attentes et de ses motivations ou encore de l'amélioration de la capacité d'expression de son projet. Cette démarche sera à nouveau proposée aux salariés. Elle s'intègre dans une démarche de gestion anticipée des compétences et favorise la construction des parcours professionnels par les salariés.

Cette demande de bilan et d'orientation est encore plus forte chez ceux dont la trajectoire est marquée par de nombreuses ruptures (perte d'emploi, précarité des contrats, etc.) ou qui connaissent des situations de reconversion. Le développement des démarches de « bilan de compétences », désormais considérées par la nouvelle convention d'assurance chômage comme une prestation ouverte à l'ensemble des demandeurs d'emploi, en témoigne. Mais la multiplication des possibilités d'accès à ce type de prestation pourrait s'avérer décevante si ce mouvement ne s'accompagne pas d'une rénovation des démarches de bilan et d'accompagnement des individus. Réciproquement, seule une coopération étroite, tant au plan national qu'au plan local, entre entreprises et professionnels, organismes spécialisés dans les démarches d'orientation et de bilan (centres de bilan, ANPE, organismes en charge de la validation des acquis, missions locales pour les jeunes, etc.), organismes de formation, structures d'analyse des emplois et des qualifications, permettra de dépasser des procédures qui demeurent encore insuffisamment fondées sur la dynamique des acquisitions professionnelles et du développement des compétences. Ce

La multiplication des possibilités d'accès aux prestations de type « bilan de compétences » pourrait s'avérer décevante si ce mouvement ne s'accompagne pas d'une rénovation des démarches même de bilan et d'accompagnement des individus.

constat rejoint les préoccupations exprimées par les partenaires sociaux européens (voir encadré).

INFORMER, ACCOMPAGNER, CONSEILLER : LES ORIENTATIONS RETENUES PAR LES PARTENAIRES SOCIAUX EUROPEENS

Pour permettre aux salariés et aux entreprises de conduire une stratégie de développement des compétences, il est nécessaire de donner :

- à chaque salarié et à chaque entreprise la capacité à toute l'information et le conseil nécessaire ;
- aux PME une information adaptée et d'accompagner leurs dirigeants par la création de dispositifs d'appui ciblés.

A cette fin, les partenaires sociaux souhaitent que :

- soient développés des outils permettant aux salariés et aux entreprises d'être accompagnés dans leurs choix d'apprentissage et d'en individualiser le contenu en fonction des compétences qu'ils ont développées, par exemple à travers un guichet unique dans les États membres, comprenant une base de données sur les offres d'apprentissage tout au long de la vie et les possibilités d'évaluations professionnelles ;
- ces outils soient facilement accessibles et pertinents au regard des évolutions du marché du travail.

(Extrait du « Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie » CES, UNICE, UEAPME, CEEP – 14 mars 2002)

Les savoirs construits dans l'action, même lorsqu'ils sont nourris par les connaissances diffuses dans l'environnement professionnel du salarié, demeurent le plus souvent à l'état de savoir pratiques.

2. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE

En déplaçant le centre de gravité des processus d'apprentissage vers les activités professionnelles et en mettant en place les conditions pour que les salariés deviennent les acteurs du développement de leurs savoirs et de leurs savoir-faire, le management par les compétences transforme la place et le rôle de la formation. Il n'en supprime pas cependant l'utilité, voire la nécessité.

Tout d'abord parce que les savoirs construits dans l'action, même lorsqu'ils sont nourris par les connaissances diffuses dans l'environnement professionnel du salarié, demeurent le plus souvent à l'état de savoirs pratiques. Contrairement à la perception que nous en avons généralement, dans un monde où les connaissances scientifiques jouent un rôle essentiel et où les connaissances académiques sont socialement valorisées, ces savoirs construits dans l'action ne sont nullement réductibles à des savoirs naïfs, non fondés scientifiquement. Ils jouent un rôle bien plus déterminant dans la résolution de la plupart des situations professionnelles que les « connaissances savantes ». Il serait tout aussi absurde de prétendre qu'un salarié expérimenté, quel que soit son niveau de qualification, n'est pas compétent s'il n'a pas assimilé le corpus de connaissances théoriques et techniques correspondant à son domaine d'activité que d'affirmer qu'un enfant ne sait pas s'exprimer tant qu'il n'a pas assimilé les règles de la syntaxe. L'enfant s'exprime oralement bien avant qu'on ne les lui enseigne et de nombreux adultes, y compris ceux qui s'expriment avec beaucoup d'aisance, les ont oubliées. Et pourtant la connaissance formelle de ces règles que l'enfant met largement en pratique quotidiennement, constitue un facteur important dans la maîtrise du langage et dans la capacité d'expression. Si ce facteur de progression se résumait à une question d'orthodoxie syntaxique, l'apprentissage de la grammaire ne serait pas aussi indispensable qu'on ne le dit. La qualité de l'expression dans les communications inter-personnelles n'est pas seulement corrélée à la connaissance et au respect des règles de syntaxe ! Mais il y a tout lieu de penser que l'apprentissage de la syntaxe permet, à travers l'explicitation de règles pour une part déjà maîtrisée à l'état pratique, d'augmenter la capacité d'expression du sujet (ce qui est particulièrement perceptible lorsque celui-ci doit passer de l'expression orale à l'expression écrite).

Il ne s'agit là que d'une image. Pourtant les processus d'apprentissage dans le domaine professionnel ne sont pas fondamentalement différents de ceux qui sont en jeu dans l'apprentissage de la langue. Plutôt que d'opposer (pour mieux les hiérarchiser ensuite) les savoirs pratiques

La formation constitue un moment privilégié dans le travail d'explicitation des savoirs et des concepts construits à travers l'expérience. En un sens, elle contribue à faire véritablement entrer la personne dans un processus de développement personnel, sans lequel les « compétences » se réduisent à l'application de procédures.

et les savoirs scientifiques et techniques, ne vaut-il pas mieux considérer que le développement des compétences passe par une tension permanente entre les connaissances nécessaires à la réussite et celles nécessaires à la compréhension ?¹¹ Dans une telle conception, la formation n'est pas seulement un processus d'appropriation de connaissances savantes qu'il conviendrait ensuite d'appliquer dans les situations pratiques. Elle est avant tout un moment privilégié dans le travail d'explicitation des savoirs et des concepts construits à travers l'expérience. En un sens, elle contribue à faire véritablement entrer la personne dans un processus de développement personnel, sans lequel les « compétences » se réduisent à l'application de procédures.

Cette manière d'appréhender la formation comme un moment réflexif dans le développement de compétences largement construites à travers l'expérience ne doit pas faire oublier que le passage par la formation peut être aussi une manière d'accélérer les processus d'apprentissage et de maîtrise des situations professionnelles. La confrontation à des situations contingentes, on l'a vu, est une des sources essentielles de ces processus. Or cette confrontation n'est pas seulement le propre des situations de travail réelles. Elle peut également être utilisée dans des situations pédagogiques (même si certaines formes d'aléas ou la complexité de certaines situations ne peuvent être totalement reproduites dans des « cas d'école »). Il y a parfois dans la préoccupation légitime de revaloriser le caractère formateur de l'expérience profes-

¹¹ Ce que G. Vergnaud exprime en ces termes : « Il faut bien avoir conscience de la structure du réel pour agir et réussir, mais cela n'épuise pas le problème de la conscience puisqu'on peut faire retour sur les raisons de la réussite et prendre alors conscience des relations entre les propriétés des objets et les propriétés des actions sur les objets... Ce retour est essentiel pour la compréhension des phénomènes et donc pour la représentation opératoire du réel ». Op. cit. Cette appréhension des processus d'apprentissage et de développement de la conscience a le mérite de ne pas tomber dans l'un des défauts les plus courants en matière de pédagogie des adultes qui consiste à inverser purement et simplement la perception issue de l'expérience scolaire : la bonne pédagogie pour adulte serait celle qui part du concret pour aller vers l'abstrait et non de l'abstrait pour aller vers le concret. Bien plus que d'un renversement, il s'agit de créer les conditions favorables à une telle conscience réflexive, pour parler comme Piaget, aussi bien dans le déroulement de l'expérience de travail - voir par exemple ce qui a été rappelé plus haut sur le rôle de la contingence et des inter-relations dans le milieu de travail dans les situations d'apprentissage - que dans les situations plus formelles d'apprentissage - par exemple dans les stages de formation.

sionnelle une négation implicite de l'efficacité des formes d'appropriation des savoirs et des savoir-faire à travers les situations formelles de formation. Sans doute cette posture résulte-t-elle de l'abus du recours à la formation et des conditions de sa prescription. « Ils ne sont pas compétents, on va les envoyer en formation ». Une telle posture donne rarement des résultats satisfaisants. Un des changements attendus de la gestion par les salariés de leurs compétences est précisément d'éviter ce type de logique en inscrivant le passage par une formation dans un processus de progression et d'autonomie professionnelle.

De ce point de vue, la validation des acquis est un vecteur de changement très important. On sait qu'un de ses effets chez bon nombre de ceux qui se sont engagés dans cette voie est de modifier les attentes des individus à l'égard de la formation. Plutôt que de les en détourner (« inutile de me former puisque mes acquis de l'expérience seront validés »), elle joue à la fois dans le sens d'une prise de confiance par rapport à la formation (« Pourquoi ne pas continuer à progresser puisque mes compétences ont été validées et donc que je me suis montré capable d'apprendre ? ») et dans le sens d'un désir d'appropriation de connaissances nouvelles (« Pourquoi n'irai-je pas jusqu'à l'obtention de la totalité d'une certification professionnelle en comblant les lacunes que m'a indiquées le jury ? »).

Plus que la formation elle-même, c'est son rôle dans la construction des parcours professionnels qui est donc amené à évoluer. Sans approfondir ce point qui est traité dans d'autres cahiers, il importe de souligner l'importance de l'intégration de la formation dans un projet centré sur le développement des compétences et sur l'élargissement de l'autonomie professionnelle. La construction de ce projet passe nécessairement par une évaluation des acquis et une identification des marges de progression possibles.

LA FORMATION : UN BIEN À PARTAGER OU UN OUTIL AU SERVICE DE LA PROGRESSION PROFESSIONNELLE ET DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ?

Plus que la formation elle-même, c'est son rôle dans la construction des parcours professionnels qui est donc amené à évoluer.

« En 1998, au Canada, l'enquête sur la formation des adultes (AETS), qui couvre toutes sortes d'activité d'apprentissage pour les adultes, donne un taux de participation de 27,7 %. La même année, l'enquête sur la nouvelle approche de l'apprentissage (NALL) à tout âge révèle que 96,7 % des canadiens ont l'impression d'apprendre quelque chose, plus ou moins formellement, dans leur vie de tous les jours » (P. Werquin « L'apprentissage des adultes dans les pays de l'OCDE » in Formation tout au long de la vie et carrières en Europe, Céreq, document n° 164, mai 2002). Ce constat souligne à quel point l'accès à une formation formelle ne constitue qu'un indicateur imparfait des possibilités d'apprentissage. Dans tous les pays où des données sont disponibles, les inégalités d'accès à la formation sont flagrantes et relèvent des mêmes critères : accès plus fréquent pour les mieux formés, pour les mieux intégrés dans l'emploi, pour ceux qui travaillent dans une grande entreprise... Il ne semble pas que la masse des sommes consacrées à la formation ou l'ouverture de droits formels à la formation contribue significativement à réduire ces inégalités¹². De plus en plus souvent, l'accès à une formation intervient après une progression professionnelle, pour adapter la personne à ses nouvelles activités, plutôt qu'elle ne la favorise¹³. Lorsque la personne s'engage dans un parcours long de formation, la probabilité que cela se traduise par une progression de carrière semble étroitement liée à la négociation préalable du projet avec la direction de l'entreprise¹⁴.

Dans cette perspective, la question de l'accès à la formation et des droits ouverts aux salariés peut être envisagée sous un nouveau jour. Il est clair que ce sont aujourd'hui ceux qui peuvent le plus aisément se saisir des possibilités qu'offrent les stages de formation qui en bénéficient le plus. Ce sont

¹² En revanche, il semble que dans les pays où existe traditionnellement une offre de formation continue libre d'accès (par exemple sous forme de cours du soir ou de formations subventionnées par les collectivités territoriales) le taux de participation soit plus élevé, en particulier pour les personnes ne disposant que d'un faible niveau de formation initiale.

¹³ Voir les travaux de Pierre Beret et Arnaud Dupray (LEST — CNRS) « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation et Emploi*, n° 63,

¹⁴ Voir notamment les travaux de François Pottier et Mario Correia sur l'évolution du public du Conservatoire National des Arts et Métiers et sur son devenir professionnel « Les publics du Cnam, caractéristiques socio-démographiques, parcours professionnels et raisons d'entrée en formation » *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1999, n° 4.

L'essentiel n'est pas d'uniformiser les taux d'accès mais bien de garantir à chacun les moyens qui lui permettront d'exercer sa responsabilité dans la gestion de ses compétences.

souvent les mieux formés, les mieux intégrés dans l'emploi et ceux dont les marges de progression professionnelle sont les plus importantes. De ce fait la formation concourt à creuser les écarts professionnels plutôt qu'à les amoindrir. Ce phénomène n'a guère été préjudiciable aux entreprises dans une situation de chômage élevé et d'augmentation des flux de jeunes mieux formés sur le marché du travail. Elle peut constituer un handicap dans une situation de rareté de certaines qualifications et de difficultés de recrutement. Mais l'amélioration de l'égalité d'accès à travers des droits formels à la formation n'est pas à même de résoudre le problème si les conditions préalables à la pertinence et à la réussite des actions de formation ne sont pas réunies. La formation et son égale distribution ne sont pas des fins en soi. Elles ne sont que des outils au service de la progression professionnelle, de la valorisation des potentialités de chacun, de l'épanouissement personnel et de l'égalité des chances. L'essentiel n'est pas, de ce point de vue, d'uniformiser les taux d'accès mais bien de garantir à chacun les moyens qui lui permettront d'exercer sa responsabilité dans la gestion de ses compétences.

Les projets visant à développer un droit attaché à la personne, par exemple à travers des « comptes-formation » ouverts au sein des entreprises, vont dans ce sens. Ils reposent sur l'idée que, si le salarié ne peut assumer à lui seul le coût de sa formation, il peut cependant y contribuer, dès lors que celle-ci n'a pas pour seul objet d'adapter ses savoir-faire aux besoins immédiats de l'entreprise mais également de développer ses aptitudes et d'accroître son autonomie professionnelle. Ce « co-investissement » favorise sans doute l'engagement de la personne dans la formation ; il incite surtout à inscrire la formation dans un véritable projet concerté. L'expérience de comptes épargne formation conduite en Suède, d'abord chez **Skandia** (première compagnie d'assurance nordique), puis étendue à d'autres entreprises, s'inscrit dans cette perspective. Il est trop tôt pour juger de son impact sur la construction de parcours de progression professionnelle mais le succès de ce dispositif montre qu'un dispositif concerté, permettant à chacun de construire son projet dans le cadre d'une concertation avec l'encadrement de l'entreprise répond

Ce « co-investissement » favorise sans doute l'engagement de la personne dans la formation ; il incite surtout à inscrire la formation dans un véritable projet concerté.

aujourd'hui à une aspiration de nombreux salariés¹⁵.

La négociation ouverte par les partenaires sociaux a largement exploré cette voie. Les règles collectives de mise en œuvre d'un tel renouvellement du droit à la formation sont délicates à établir. D'autant plus que l'idée d'un droit attaché à la personne doit prendre en compte la nécessité de faciliter les transitions professionnelles (mobilités entre entreprises, changement d'orientation professionnelle...). Le problème de la transférabilité des droits et celui d'une meilleure concertation entre les acteurs au niveau des branches ou au niveau territorial demeure des enjeux décisifs pour un meilleur fonctionnement du marché du travail. Mais une meilleure compréhension du partage de responsabilités entre les employeurs et les salariés dans le développement des compétences constitue la base de toute réforme de notre système de formation.

¹⁵ Chaque salarié peut verser sur un compte une part de son salaire (maximum 5 %) afin de prendre en charge la rémunération pendant la formation. L'employeur paye les frais pédagogiques et contribue à alimenter le compte en versant sur le compte une somme équivalente à ce que le salarié a épargné (cette contribution est même supérieure pour les salariés faiblement qualifiés). L'élaboration du projet de formation fait l'objet d'une discussion entre le salarié et son manager. Ces projets doivent avoir pour objet d'améliorer l'employabilité du salarié. En cas de désaccord, une instance paritaire d'arbitrage a été prévue. Le gouvernement suédois envisage de soutenir ce type d'initiative en le généralisant à l'ensemble des salariés et des entrepreneurs et en développant des aides fiscales pour ceux qui abondent leurs comptes. Pour plus de détails, on peut se reporter à la monographie sur cette entreprise, disponible sur le site du MEDEF (<http://objectif-competences.medef.fr>).

Rôle du salarié dans la gestion de ses **compétences**

**Expert rédacteur : Vincent Merle, Institut du Management des Compétences
et Validation des acquis – Cnam, Directeur**

Ont participé à la préparation de ce cahier :

**Président : Jean-Claude Georges-François, Groupe Usinor, Ancien Directeur général
Conseiller auprès du Ministre de l'Economie, des Finances et de l'Industrie**

Vice-Présidente : Patricia Müller, Renault, Chef du département Formation

Rapporteur : Henri Cuniberti, Garf, Président

Rapporteur associé : Annie Beaudan, MEDEF, Chargée de mission

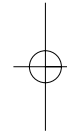
Madame Renée Husson, *Laboratoires Boiron*, Directrice des ressources humaines

Monsieur Jacques Igalens, *IAE de Toulouse*, Professeur

Monsieur Francis Morier, *Garf*, Vice-Président

Madame Anne Mouchot, *Laboratoires Boiron*, Responsable Gestion des Compétences

Madame Sylviane Séchaud, *DGEFP*, Chef de la mission Politiques de formation



Pour en savoir plus (bibliographie et annexes du cahier) :
<http://objectif-competences.medef.fr/>

Ce cahier est à considérer comme un document de travail dans un processus de réflexion sur la « démarche compétences ».
Son contenu n'engage que les rédacteurs. Novembre 2002