



**HAL**  
open science

## Le dispositif français de formation professionnelle à l'épreuve des modèles allemands et britanniques

Thomas Le Bianic, Eric Verdier

### ► To cite this version:

Thomas Le Bianic, Eric Verdier. Le dispositif français de formation professionnelle à l'épreuve des modèles allemands et britanniques. [Rapport de recherche] Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST). 2000, pp.43. halshs-00087101

**HAL Id: halshs-00087101**

**<https://shs.hal.science/halshs-00087101v1>**

Submitted on 21 Jul 2006

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## LE DISPOSITIF FRANÇAIS DE FORMATION PROFESSIONNELLE A L'EPREUVE DES MODELES ALLEMAND ET BRITANNIQUE

Rapport rédigé à la demande de M. **Bernard Decomps** sous la conduite  
d'**Eric Verdier**

***Intervenant : Thomas Le Bianic, Doctorant  
lebianic@univ-aix.fr***

Décembre 2000

### **Introduction**

Pour la plupart des partenaires européens de la France, la question de la validation des acquis professionnels semble être la prémisse indispensable à une réforme en profondeur des systèmes de formation professionnelle. L'enjeu central est de créer un cadre général cohérent, offrant aux salariés la possibilité de se construire des profils de carrière ascendants et surtout plus continus. La plupart des dispositifs actuels accordent une place prépondérante à la formation initiale, scellant de manière quasi définitive les destins professionnels dès la sortie du système scolaire. Des études récentes montrent la prégnance de ce phénomène, notamment lorsque l'on se penche sur les catégories de jugement mises en œuvre par les employeurs ou les institutions de recrutement dans l'opération de sélection des salariés. Le rang attribué dans la « file d'attente » est étroitement lié à la hiérarchie des niveaux de diplôme, l'expérience professionnelle ne venant jouer que comme variable de second rang<sup>1</sup>. Or les compétences d'une personne ne se limitent pas à la formation initiale qu'elle a reçue au sein du système scolaire, attestée par une certification. Il devient nécessaire de prendre en compte de façon plus systématique les acquis de l'apprentissage effectué en situation de travail. De ce point de vue, le rapport remis par Michel de Virville au ministre du travail a clairement fait apparaître l'obsolescence des formes d'enseignement général et de formation qui se sont développées dans la plupart des pays au long du vingtième siècle, au regard des tensions actuelles sur le marché du travail. Celles-ci ne semblent pas constituer un appareillage suffisant permettant à chacun de progresser et de transférer ses savoir-faire dans des univers de travail différents.

L'objectif de cette contribution est de fournir des éléments de compréhension du dispositif français de formation professionnelle, à la lumière des expériences allemande et britannique

---

<sup>1</sup> Bessy (Christian), Eymard-Duvernay (François), Larquier (de) (Guillemette) et Marchal (Emmanuelle), *Les institutions du recrutement. Approche comparative France/Grande-Bretagne*, Rapport pour le Commissariat général du Plan, 1999.

en la matière. Afin de mieux saisir les enjeux qui sous-tendent la réforme du système français, un rapide détour par les succès, échecs et interrogations de nos voisins peut s'avérer fort utile et instructif. D'autre part, dans la perspective de l'ouverture d'un dialogue européen autour des questions de formation professionnelle, il est indispensable de « parler la même langue » que nos voisins. Or, la comparaison internationale en matière de systèmes de formation est particulièrement délicate. Non pas que nous manquions de « glossaires » permettant la mise en équivalence des trois systèmes, mais au sens où il faut disposer d'outils d'intelligibilité des trois systèmes plus larges qu'une simple traduction, souvent peu satisfaisante. On sait la difficulté qu'il y a à faire saisir à un étranger le sens de catégories produites dans un contexte sociétal donné, car elles engagent souvent toute une représentation du monde social. La catégorie de cadre, spécifiquement française, en fournit un excellent exemple : elle renvoie en effet à des spécificités propres à notre histoire nationale, au rapport de force entre certains groupes à un moment donné du XX<sup>ème</sup> siècle et transporte avec elle un ensemble de représentations sociales qu'il serait difficile d'explicitier de manière exhaustive. Un autre exemple, plus proche de nos préoccupations, est l'usage fait du terme même de « diplôme professionnel » qui renvoie à une réalité typiquement française. Il semble plus approprié dans le cas allemand de parler de « brevets », réservant le terme de diplôme aux filières générales et universitaires. Dans le cas britannique, le terme de « certificat », semble plus opératoire, avec la dimension plurielle que ce dernier terme comporte. Pour des raisons de commodité, nous ne respecterons pas toujours ces conventions langagières et adopterons le terme plus général de « certifications », qui englobe tout à la fois les diplômes, les brevets et les certificats.

Diplôme, brevet, certificat : il apparaît clairement que les questions de formation et de qualification, précisément parce qu'elles sont un enjeu de luttes de pouvoir et qu'elles prétendent mesurer d'une manière ou d'une autre la « valeur sociale » des individus, ne peuvent se satisfaire d'une simple traduction, au sens restreint du terme. L'explicitation détaillée des contextes et représentations qui accompagnent les catégories devient alors nécessaire pour établir des comparaisons et de véritables « conventions de passage » d'un univers sociétal à l'autre.

Nous nous efforcerons donc ici de donner à l'observateur quelques « outils » facilitant la lecture des systèmes allemand et britannique. Pour cela, nous procéderons en trois étapes, en privilégiant des angles d'attaque transversaux qui, chaque fois, tentent de rendre compte de la diversité des situations nationales. Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire les dispositifs institutionnels de formation professionnelle (initiale (1) et continue (2)) en France, Allemagne et Grande-Bretagne. Ensuite, nous montrerons que ces dispositifs institutionnels engagent des conceptions sous-jacentes de la compétence profondément différentes dans les trois pays. On touche là un point particulièrement important, puisque ce sont ces représentations qui fondent dans chaque pays, le compromis social autour d'un dispositif particulier de formation professionnelle. Enfin, nous aborderons, plus brièvement, la question de la reconnaissance formelle des formations professionnelles dans les conventions collectives et plus généralement sur le marché du travail.

« Régimes d'éducation et de formation professionnelle » en France, Allemagne  
et Grande-Bretagne : quelques repères.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Nous empruntons cette expression à Verdier (Eric) et Buechtemann (Christopher), "Education and training regimes. Macro-institutional evidence", *Revue d'Economie Politique*, vol. 108, n°3, 1998.

L'analyse qui suit s'appuie très largement sur les travaux de Christopher Buechtemann, de Martine Möbus et d'Eric Verdier, référés en bibliographie.

## **1) Les systèmes de formation professionnelle initiale : trois configurations sociétales.**

### **A) Forces et faiblesses de la convention méritocratique<sup>3</sup> « à la française ».**

#### *a) Principes généraux*

En France, l'Etat est au cœur du dispositif de formation professionnelle initiale. Cette configuration est en grande partie la traduction institutionnelle de l'idéal républicain d'égalité des chances, clairement énoncé dans la Constitution de 1946 : "La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture." On peut également voir dans cette prédominance des pouvoirs publics la conséquence d'un principe originel de séparation de l'éducation et de l'économie, les variations locales ou marchandes ne devant pas venir s'intercaler entre l'Etat-instructeur et le citoyen.

La traduction de ces principes de base est à la fois financière et institutionnelle :

- D'un point de vue financier, les pouvoirs publics prennent en charge la quasi totalité des dépenses d'éducation (à hauteur de 88%, contre un financement des entreprises de l'ordre de 6,5% en 1995).
- Sur un plan institutionnel, on peut dégager deux grandes caractéristiques du système français :
  - 1) La place prépondérante occupée par l'Education Nationale dans la construction et la délivrance des diplômes techniques et professionnels. L'expertise de ce ministère en matière de formation initiale n'est guère contestée et les diplômes qu'il délivre sont en quelque sorte la « monnaie forte » du système national de certification. L'adhésion implicite à ce modèle de référence est d'ailleurs attestée par le mode de fonctionnement de la Commission Technique d'Homologation (CTH) qui vise à unifier sous un même cadre (celui des niveaux de formation de l'Education Nationale, classés de I à V) l'ensemble des certifications délivrées sur le plan national.
  - 2) Par ailleurs, l'enseignement professionnel est totalement intégré au système de formation initiale, avec l'existence d'une multitude de passerelles entre ces filières et les voies plus prestigieuses de l'enseignement général. L'apprentissage lui-même, qui connaît un renouveau certain depuis le début des années 1980, permet de passer d'un niveau à l'autre du système de formation.

#### *b) Modalités de négociation et de construction des diplômes*

##### 1) Prédominance de l'initiative publique

La réforme des diplômes existants et la création de nouvelles filières sont soumises à l'appréciation des CPC (Commissions Professionnelles Consultatives). Comme l'ont bien

---

<sup>3</sup> Verdier (Eric), "Programmes de formation professionnelle des jeunes et jeux d'acteurs: trois conventions sociétales fondatrices", *Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique*, Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal, 1999.

montré Fourcade et *alii*<sup>4</sup>, dans ce jeu à trois acteurs – Etat, représentants des salariés et du patronat – les partenaires sociaux ont essentiellement un rôle de consultation et l'Education Nationale garde une maîtrise quasi exclusive sur l'ensemble du dispositif, grâce notamment à l'action du secrétaire général des CPC (de la direction des lycées et collèges) qui reste seul juge *in fine* de l'opportunité de la création d'un nouveau diplôme ou d'une réforme.

Ainsi, en dépit des objectifs affichés lors de la refonte du système des CPC au début des années 1980, les pouvoirs publics sont restés en première ligne dans les procédures d'élaboration des diplômes professionnels, laissant une place secondaire à l'entreprise comme partenaire institutionnel et comme lieu de construction des savoirs professionnels (le lycée professionnel restant le pivot du système de formation).

## 2) Un objectif adéquationniste

Les CPC mettent en œuvre une véritable technologie de production de diplômes qui est sous-tendue par une logique « adéquationniste », dont l'objectif est d'ajuster les flux de diplômés aux besoins du marché du travail. A cet effet, un *optimum* professionnel est fixé dans chaque branche d'activité (le « référentiel de diplôme »). La faiblesse du système réside dans le fait que cet *optimum* a essentiellement une fonction de norme *interne* au système scolaire puisque ce sont principalement les institutions de formation qui sont chargées d'atteindre cet idéal pédagogique.

### c) *Bilan*

En résumé, on peut dégager trois forces du système français :

- 1) Un très haut degré de souplesse et de cohérence interne puisque les diplômes professionnels, indépendamment de leur articulation avec le marché du travail, ont une fonction de norme interne au système éducatif, permettant ainsi de passer aisément d'une filière à l'autre du système de formation initiale, évitant que les destins ne soient définitivement figés par le choix d'une filière.
- 2) Les diplômes professionnels constituent la monnaie forte du système de certification et en ce sens ils constituent un solide repère public qu'il faut tenter de préserver.
- 3) Le dispositif offre une capacité de réaction rapide permettant de répondre à l'urgence politique et de faire preuve d'un certain volontarisme, comme ce fut le cas au moment de la création des baccalauréats professionnels.

Les faiblesses du système sont essentiellement :

- 1) L'insuffisante prise en compte des besoins du tissu industriel compte tenu de la sous représentation des partenaires sociaux et des acteurs économiques (notamment les PME) dans les CPC et, par voie de conséquence, dans le système de formation initiale.
- 2) Le rôle moteur joué par l'Education Nationale contribue à donner une forte prépondérance à la formation initiale dans l'économie générale du système de formation professionnelle. Le danger est alors de reproduire les modalités d'acquisition des savoirs propres au système scolaire dans le dispositif de formation continue et de dévaloriser les savoirs en situation et les acquis professionnels.

---

<sup>4</sup> Fourcade (Bernard), Ourliac (Georges) et Ourtau (Maurice), "La négociation des diplômes technologiques: les commissions professionnelles consultatives", *Formation Emploi*, n°39, 1992.

## **B) La « convention professionnelle à l'allemande » : un paritarisme de négociation**

Nous ne prétendons pas délivrer ici une présentation exhaustive du système de formation professionnelle initiale en Allemagne mais essayer d'en dégager quelques lignes de force à partir de l'examen du « système dual » (rattaché au second cycle de l'enseignement secondaire).

### *a) Les objectifs du système dual : L'apprentissage d'une « profession »*

L'architecture globale du système ne vise pas, contrairement au cas français, à définir un *optimum* professionnel, mais à fournir aux élèves le socle des savoirs et savoir-faire indispensables à l'exercice d'une profession donnée. Ces connaissances de base doivent permettre à l'individu de circuler et de progresser ultérieurement au sein d'une filière professionnelle. Le principe de l'alternance confère une place centrale à l'entreprise comme lieu d'acquisition des savoirs professionnels. Ainsi, actuellement, la plupart des apprentis passent deux jours par semaine au sein d'une école professionnelle, le reste de la semaine étant consacré à l'apprentissage sur le lieu de travail. Ce mode de fonctionnement a des répercussions directes sur le mode de financement du système : la formation en entreprise est presque entièrement financée par celles-ci (70% des dépenses), alors que les coûts des enseignements délivrés par les écoles professionnelles sont supportés par l'Etat à l'échelon décentralisé (30%).

### *b) Le rôle des partenaires sociaux dans la négociation.*

Le montage institutionnel révèle bien la philosophie qui sous-tend le système allemand de formation professionnelle :

**Au niveau macro-économique**, un principe de tripartisme est à l'œuvre. Conformément aux dispositions de la loi fédérale sur la formation professionnelle de 1969, le BIBB (Institut Fédéral de la Formation Professionnelle) est composé à parité des pouvoirs publics et des instances patronales et syndicales. Cet organisme a pour tâche de négocier le cadre général et les programmes pour chacune des 356 professions reconnues (en 1997). La procédure de révision des diplômes existants ou de création de nouveaux diplômes est relativement lourde (notamment dans la métallurgie, où la durée de négociation a été de 5 ans, lors des refontes des années 1980) puisqu'elle est toujours le fruit d'un compromis passé entre trois acteurs aux logiques différentes.

**Au niveau décentralisé de l'entreprise**, un contrat est passé entre l'apprenti et l'entreprise d'accueil, sur la base du programme général négocié au niveau fédéral. Les chambres consulaires régionales veillent à la conformité de la formation en entreprise avec les dispositions fédérales. D'autre part, dans toutes les entreprises de plus de cinq salariés, les délégués du personnel ont un droit de regard sur la conduite de la formation professionnelle et peuvent exercer une influence sur la politique interne de formation.

### *c) Bilan*

Nous reviendrons plus loin sur les nombreux débats dont le système dual fait aujourd'hui l'objet. Notons dès à présent qu'il permet :

- 1) Une bonne articulation entre le monde de l'école et le monde de l'entreprise. Les entreprises sont partie prenante du système de formation initiale, à la fois au moment de la négociation des diplômes et dans le déroulement des formations (par l'accueil de nombreux apprentis). De ce fait, le système dual s'est révélé être un mécanisme

d'insertion professionnelle particulièrement efficace, même en période de fort chômage (de 1987 à 1997, le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans est resté sensiblement égal au taux de chômage général, alors qu'en France et aux Etats-Unis il était 2 à 2,5 fois plus élevé).

- 2) La formation délivrée au sein du système dual ne se limite pas à doter les individus de compétences spécifiques à une aire professionnelle donnée. La qualité et la relative uniformité du système permettent l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire plus généraux. Ainsi, les employeurs estiment que le simple fait d'être passé par le système dual, indépendamment de la spécialité choisie, confère aux individus une qualification « générale ». Il faut néanmoins souligner la forte hétérogénéité de la qualité de la formation en entreprise selon la branche ou le contexte particulier de l'entreprise.
- 3) La force du système allemand réside enfin dans une disjonction très nette entre la certification de la formation initiale et celle de la formation continue. La formation professionnelle initiale vise à délivrer les savoirs de base nécessaires à l'exercice d'une profession donnée. La formation continue au cours de la carrière, tout en étant conçue comme l'approfondissement logique des compétences acquises en formation initiale, délivre des titres distincts de ceux du système de formation initiale et qui ne peuvent pas être acquis par cette voie (exemple : diplôme de *meister* ou de *teckniker*). De ce fait, le modèle allemand de formation continue échappe en grande partie à l'influence des normes « scolaires » dans l'acquisition des savoirs en cours de carrière, confusion dont n'est pas toujours exempt le système français.

Les faiblesses du système allemand résident principalement dans :

- 1) L'inégale représentation des diverses filières professionnelles dans les formations proposées. Le système aurait eu du mal à se redéployer dans les secteurs des services (qui accueillent peu d'apprentis) et à prendre en compte les évolutions des métiers industriels ainsi que les nouvelles formes d'organisation du monde du travail (exigences de polyvalence des travailleurs). Nous verrons plus loin que ces deux constats méritent d'être modérés.
- 2) Sur un plan plus formel, le « principe de consensus » engendre des procédures de négociation des programmes et des durées de formation particulièrement lentes et coûteuses, qui ne répondent pas au *tempo* propre du monde de la production. Pour remédier à ce problème, le gouvernement fédéral a fixé un plafond de deux ans aux durées de négociation.

### **C) La « jungle » des certifications britanniques : vers un « quasi-marché » de la formation professionnelle.**

#### *a) Le cadre traditionnel de la formation professionnelle au Royaume-Uni.*

Contrairement aux dispositifs français et allemand, le système de formation professionnelle qui a prédominé en Angleterre de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'au début des années 1990 introduisait une dissociation très claire entre les organismes prenant en charge la *formation* et ceux délivrant les *certifications*. Jusqu'à une date récente, aucun enseignement professionnel n'était assuré dans le cadre scolaire aux jeunes de moins de 16 ans (âge de fin de la scolarité obligatoire). A partir de cet âge, une partie des jeunes optaient pour l'apprentissage dans l'industrie ou l'artisanat (sans *cursus* correspondant au sein d'un établissement scolaire). La certification était assurée par des organismes indépendants (les « *awarding bodies* », au



nombre de 12 en 1985, selon Hilary Steedman). Les trois principaux organismes de certification, répartis sur le territoire, sont : les *City and Guilds* (instituts de la ville et des corporations) ; les *Business and Technology Education Council* (BTEC, organisme pour l'enseignement technologique et commercial) ; et la *Royal Society of Arts* (Société Royale des Arts et Métiers). A partir des années 1960 (massification de l'enseignement général et déclin de l'apprentissage traditionnel, pour aller vite), la capacité des *awarding bodies* à répondre de manière satisfaisante aux besoins du système productif a été largement remise en cause par les employeurs. Ces derniers estimaient que les certifications délivrées par les *awarding bodies* mettaient insuffisamment l'accent sur les compétences pratiques, directement mobilisables en situation de travail. Ainsi, à partir de 1985, d'importantes réformes ont été mises en œuvre, visant à créer un cadre national de certification plus unifié et à donner une orientation plus pratique aux modes d'évaluation.

b) *Donner un cadre cohérent au marché des certifications ? Les NVQ's.*

Conformément aux objectifs de cette partie, nous nous efforcerons d'identifier ici les principaux acteurs qui participent à l'élaboration des *NVQ's* et de décrire le montage institutionnel au sein duquel prennent place ces nouvelles certifications. La mise en place des *NVQ's* remonte à la seconde moitié des années 1980. La première étape a été la création, en 1986, du *NCVQ* (*National Council for Vocational Qualifications*<sup>5</sup>). Cet organisme chapeaute l'ensemble du système en définissant les standards de qualification en fonction des besoins nationaux de qualification. Dans ce travail de définition et de formalisation des compétences requises par le système productif, le *NCVQ* collabore étroitement avec les *Lead Bodies* (organismes pilotes), qui regroupent les représentants des principales branches ou professions (ce sont dans une très large majorité les employeurs qui y sont représentés). Comme dans le système d'apprentissage traditionnel britannique, la collation de la qualification est assurée par un organisme juge (un « *Awarding Body* ») totalement indépendant des *Lead Bodies* et du *NCVQ*. Ce sont d'ailleurs fréquemment les *Awarding Bodies* que nous avons mentionnés précédemment (*City and Guilds*, *Royal Society of Arts* etc.) qui, parallèlement à la délivrance de leur propres certifications, décernent les *NVQ's*. Il convient de noter que le rôle des *awarding bodies* se limite strictement à la collation et au contrôle de la conformité des épreuves au cadre national prédéfini. L'organisation des épreuves et l'évaluation est réalisée dans des centres d'évaluation agréés, eux aussi indépendants (entreprises, collèges, centres de formation par exemple).

c) *Bilan.*

Nous pouvons tenter, là encore, d'esquisser un rapide bilan des améliorations apportées à ce jour au dispositif britannique de formation professionnelle :

- 1) L'introduction des *NVQ's* a permis de réformer à moindres frais un système de formation professionnelle qui était à bien des égards archaïque. En créant les conditions d'émergence d'un quasi-marché de la formation professionnelle, le gouvernement britannique a fait l'économie d'une rénovation profonde et coûteuse du système.

---

<sup>5</sup> Conseil National pour les Certifications Professionnelles. Le *NCVQ* a aujourd'hui disparu, laissant place à un autre organisme aux fonctions proches : le *QCA* (*Qualifications and Curriculum Authority*).

- 2) La mise en concurrence des organismes publics et privés de formation au sein d'un cadre unique<sup>6</sup> a rendu les procédures de certification plus transparentes et a permis de les affranchir de leurs ancrages locaux et/ou corporatistes.

Les maigres bénéfices qui ont pu être retirés de la mise en place du nouveau système ne suffisent pas à effacer les principaux problèmes auxquels il se trouve aujourd'hui confronté, à la fois d'un point de vue institutionnel, mais également sur le fond de l'approche *NVQ*'s (point que nous aborderons plus en détail dans la seconde partie) :

- 1) Tout d'abord il semble que l'introduction des *NVQ*'s ait introduit plus de confusion que de clarté dans le dispositif national de certification. Au lieu de venir se substituer aux repères publics préexistants (*awarding bodies*), les *NVQ*'s sont venues s'y ajouter sans remettre véritablement en question leur prééminence. Ainsi, en 1995, la délivrance de certifications traditionnelles demeurait bien supérieure à celle de *NVQ*'s. Le Royaume-Uni se trouve donc confronté, plus encore qu'au début des années 1980, à une « jungle de certifications » (Hilary Steedman, 2000) qui pourrait à terme introduire une crise de confiance du public à l'égard de l'ensemble du dispositif de formation professionnelle.
- 2) Un autre obstacle de taille au bon développement des *NVQ*'s a été la réticence des employeurs à véritablement jouer le jeu, puisqu'ils ont toujours fait preuve d'une grande méfiance à l'égard de mesures qui tendraient à favoriser la mobilité professionnelle des salariés. Ainsi, dans certains cas, les employeurs ont pu former leurs salariés en se calant sur la méthodologie et sur les standards fixés par les *NVQ*'s, sans pour autant les autoriser à se présenter aux épreuves de certification (P. Robinson, 1996).

---

<sup>6</sup> Ceci est en partie le résultat du fait que les subventions du Ministère de l'Emploi versées aux TEC sont calculées au *pro rata* du nombre de certifications délivrées.

## **2) Quelques éléments sur la formation professionnelle continue.**

Ce point ne fera pas l'objet d'un développement aussi important que le précédent puisque l'univers de la formation continue, notamment en Allemagne et en Grande-Bretagne, est nettement moins régulé (par l'Etat et par les partenaires sociaux) que celui de la formation initiale.

### **A) Les supports institutionnels de la formation professionnelle continue en France.**

#### *a) Objectifs généraux*

C'est la loi de 1971, impulsée par Jacques Delors, qui pose les bases de la formation professionnelle continue en France. Cette loi répondait à un double objectif : d'une part, accroître le niveau de qualification de la main d'œuvre (et donc la performance économique des entreprises) dans un contexte de forte croissance économique. D'autre part, la loi de 1971 voulait mettre en place un cadre général permettant à tous les salariés sortis du système éducatif sans diplôme de bénéficier d'une « seconde chance » en cours de carrière. Le bilan de la loi de 1971 est aujourd'hui très contrasté<sup>7</sup> puisque, du fait de l'accroissement du chômage, elle a été en grande partie détournée de ses objectifs initiaux et s'est transformée en instrument de lutte contre le chômage pour les actifs à bas niveau de qualification.

#### *b) Dispositions légales en matière de formation continue.*

La loi de 1971 introduisait le principe de financement de la formation continue par l'entreprise. Fixée à 0,8% de la masse salariale en 1971, la contribution légale des entreprises de plus de 10 salariés atteint aujourd'hui 1,5% de la masse salariale. En moyenne, les entreprises versaient en 1996 2,8% de la masse salariale aux OPCA au titre de la formation professionnelle continue, ce qui place la France nettement en tête de ses homologues européens, selon les données fournies par Eurostat<sup>8</sup>. Toutefois, il convient de souligner que d'importantes disparités existent d'une entreprise à l'autre : les grandes entreprises offrent à leurs salariés des opportunités de formation nettement plus importantes que les PME et surtout y consacrent des sommes plus élevées.

Bien entendu, toutes les actions de formation continue ne conduisent pas à une certification et surtout ne s'inscrivent pas dans une logique de promotion individuelle. En 1993, selon les données d'Eurostat, seules 11% des actions de formation développées au sein des entreprises pouvaient éventuellement conduire à l'obtention d'un diplôme (la majorité des formations délivrées consistant en stages, conférences ou formation en situation de travail). La plupart du temps, la préparation d'un diplôme se fait dans le cadre d'un dispositif externe à l'entreprise : le congé individuel de formation. Celui-ci concerne environ 40000 salariés par an, essentiellement employés et ouvriers, 60% d'entre eux visant l'obtention d'un diplôme. C'est tout particulièrement l'acquisition de diplômes de l'enseignement supérieur en formation continue qui demeure très limitée : en 1998, sur environ 490000 diplômes nationaux délivrés par les établissements d'enseignement supérieur, seulement 17100 ont été préparés en formation continue (soit 3,5%). A ceux-ci viennent s'ajouter 9200 certifications de

---

<sup>7</sup> Cf. en particulier Delors (Jacques), « Une exigence d'adaptation », *La Revue de la CFDT*, n°22-23, 1999.

<sup>8</sup> Avenir (François) et Möbus (Martine), « La formation continue dans les entreprises : la place de la France en Europe », *Bref-Céreq*, n°116, janvier 1996.

l'enseignement supérieur (soit 1,8% des 490000 diplômes délivrés) délivrées au titre de la validation d'acquis (décret de 1985 et de 1993)<sup>9</sup>.

### *c) Le rôle des partenaires sociaux*

L'une des originalités de la loi de 1971 est qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une action publique « partagée » entre l'Etat et les partenaires sociaux. En effet, le projet proposé par Jacques Delors a très largement repris les termes de l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 en lui donnant force de loi. Aujourd'hui encore, les partenaires sociaux jouent un rôle moteur dans le développement de l'appareillage législatif et réglementaire qui régit le système de formation continue, la France occupant à cet égard une position originale par rapport à l'Allemagne ou à la Grande-Bretagne.

## **B) Le cas allemand : la formation continue comme prolongement de la formation initiale.**

### *a) Principes généraux*

Nous écartons ici de notre champ d'investigation la formation professionnelle entendue au sens large d' « éducation permanente » (qui concernait en 1994 26% de la population des 19-64 ans) puisque le lien que celle-ci entretient avec l'activité professionnelle est très lâche (elle repose exclusivement sur l'initiative individuelle et n'est pas conçue comme devant déboucher sur une meilleure position professionnelle). Là aussi on voit jouer une tension intéressante avec une conception à la française dans laquelle le triptyque « formation continue-qualification-promotion sociale » semble indissociable. Nous centrerons donc ici notre propos sur les actions de formation professionnelle proprement dites, telles qu'elles sont définies dans la loi de 1969 :

*« La formation continue de perfectionnement professionnel (adaptation et promotion) doit permettre d'entretenir les connaissances et savoirs-faire professionnels, de les élargir et de les adapter aux évolutions techniques ou de progresser dans la hiérarchie professionnelle. »* (article 46)

L'idée de progression logique au sein d'une filière professionnelle est très forte en Allemagne, dimension qui n'est pas vraiment à l'œuvre dans le cas français. En France, la formation continue se situe plutôt dans une logique de rupture avec le cursus scolaire initial, il s'agit de « prendre sa revanche » sur le système scolaire en faisant table rase des échecs passés. Paradoxalement le cadre institutionnel laisse peu de place à une telle revanche puisque les méthodes d'évaluation, la nature des programmes et les certifications qui sanctionnent la formation continue reproduisent trait pour trait les normes internes du système scolaire (c'est d'ailleurs un reproche fréquemment adressé à l'encontre des GRETA ou de l'AFPA) et ne prennent pas suffisamment acte de la spécificité de la formation continue. En Allemagne, au contraire, la formation continue, tout en étant qualitativement très différente de la formation initiale (dans ses programmes et ses modes d'évaluation), se veut un prolongement, une poursuite logique du cursus suivi en formation initiale, les diverses filières professionnelles

---

<sup>9</sup> Wolber (Odile) et Grille (Joëlle), « La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Education Nationale », *Note d'information du Ministère de l'Education Nationale*, 27 août 2000.

reconnues dans le cadre de la formation initiale offrant des possibilités de promotion par l'obtention soit d'un brevet de maîtrise (environ 170000 salariés par an), soit d'un brevet de technicien (160000 salariés par an).

*b) Le dispositif légal*

Compte tenu de leur fort engagement financier dans la phase de formation initiale, les entreprises ne sont pas tenues légalement de participer au financement de la formation continue, ce qui ne veut pas dire que leur contribution soit inexistante : l'enquête Eurostat estime à 1,2% de la masse salariale la contribution moyenne des entreprises à la formation continue. Malgré tout, celle-ci repose essentiellement sur l'initiative individuelle, le rôle de l'Etat et des partenaires sociaux consistant principalement à se porter garant de la reconnaissance des certifications délivrées au niveau national. Le processus de négociation est similaire à celui que nous avons déjà décrit dans le cas de la formation initiale, caractérisé par une place prééminente des partenaires sociaux au niveau fédéral dans la construction des référentiels officiels de certification. Ainsi, tout en relevant de la responsabilité individuelle, la formation continue s'adosse très largement sur le système de formation initiale par apprentissage.

**C) Le cas britannique : faiblesse du support institutionnel à la formation continue.**

*a) Une dérégulation progressive sous l'égide de l'Etat*

Comme nous l'avons déjà noté à propos de la formation initiale, le système britannique de formation continue est aujourd'hui caractérisé par un très fort éclatement. Il est donc particulièrement difficile de mettre en cohérence les données, notamment du fait de la pénurie d'informations statistiques précises. L'état de friche dans lequel se trouve aujourd'hui le système britannique de formation continue est la conséquence d'une lente désagrégation du système antérieur (processus dans lequel les pouvoirs publics ont eu une large initiative). Jusqu'aux années 1970, chaque branche professionnelle disposait d'un organisme tripartite (*les Industrial Training Boards*) chargé de développer des actions de formation continue en se finançant sur des fonds prélevés auprès des entreprises du secteur. A la suite d'une opération d'évaluation du dispositif, le gouvernement conservateur contribua en 1979 à la dissolution de la plupart des ITB. Ceux-ci laissèrent place à partir de 1990 à un dispositif plus souple, résolument ancré dans une conception libérale : les *Training and Enterprise Councils (TEC's)*, organismes au sein desquels les instances représentatives des salariés sont quasiment absentes.

*b) Créer un marché de la formation continue*

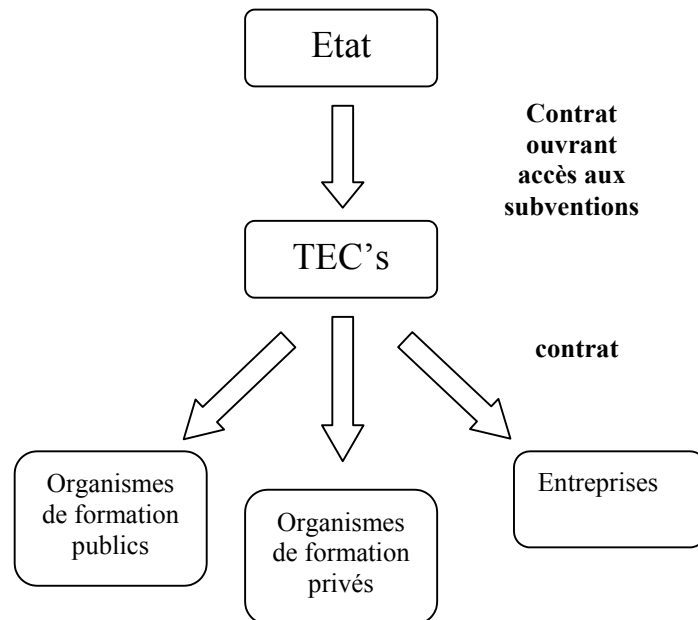
Les *TEC's* affichent un double objectif :

- 1) accorder une place plus large aux représentants des employeurs locaux dans la conduite des initiatives de formation professionnelle. A cet égard, il convient de noter que les TEC, bien que largement subventionnées par le gouvernement, sont des sociétés privées dirigées par des entrepreneurs locaux (les 2/3 des membres des TEC's doivent être présidents de société ou cadres supérieurs dans le secteur privé).

- 2) Le second objectif est d'asseoir le nouveau système de certification des compétences professionnelles : les *NVQ*'s. L'obtention des crédits du gouvernement est conditionnée à la délivrance de ces nouvelles qualifications avec un volet incitatif très fort (les subventions étant pour partie versées au *pro rata* du nombre de certifications délivrées).

C'est donc essentiellement l'offre et la demande de formation continue qui doit assurer la régulation d'ensemble du système, le mode d'attribution des subventions publiques garantissant, de manière assez paradoxale, cette inscription du dispositif dans une logique marchande.

**Schéma 1** : Le fonctionnement des TEC's : Une contractualisation marchande de la formation professionnelle.



Une présentation synthétique des points développés précédemment est proposée dans Verdier, *op. cit.*, 1999 :

<b>Convention</b>	<b>Professionnelle (Allemagne)</b>	<b>Méritocratique (France)</b>	<b>Marchande (Royaume-Uni)</b>
<b>Certification</b>	Qualification reconnue (délivrée par les chambres consulaires)	Diplôme d'Etat	Compétence homologuée
<b>Position de la certification par rapport au marché du travail</b>	Endogène (certification comme règle d'organisation)	Exogène (certification comme signal externe)	Exogène (signal externe)
<b>Nature du programme</b>	Règlement négocié	Normes académiques	Pas de programme
<b>Portée de la formation</b>	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes générales	Capital humain
<b>Espace de valorisation privilège</b>	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe
<b>Acteur pivot de la formation</b>	Entreprise	Lycée professionnel	Prestataire de services
<b>Acteur central de la régulation institutionnelle</b>	Partenaires sociaux de la branche	Etat	Employeurs

**Le contenu des certifications professionnelles en France, Allemagne et  
Royaume-Uni**



Après avoir abordé la question du poids relatif des différents acteurs dans les systèmes de formation professionnelle initiale et continue, nous allons nous pencher de manière plus approfondie sur les négociations relatives au contenu des certifications délivrées. Détenir une certification professionnelle n'a pas la même signification en France, en Allemagne ou au Royaume-Uni, et surtout celle-ci ne prétend pas révéler le même type de qualification ou de « capacités productives » chez les individus. Il s'agit donc cette fois de mettre à jour des conceptions nationales différenciées autour des savoirs et des compétences qui doivent être pris en compte dans les certifications.

## **1) Diversité de la prise en compte des demandes du secteur productif dans la construction des certifications.**

### **A) Les certifications françaises : une tension entre deux registres de valorisation.**

#### *a) Les diplômes de l'Education Nationale*

Pour toutes les raisons évoquées précédemment, l'Etat est de loin le premier pourvoyeur de certifications en France : en 1999, 70% des certifications émanaient de l'Education Nationale. Les autres certifications sont délivrées soit par d'autres ministères (notamment agriculture et Emploi solidarité), soit par des organismes consulaires et privés (5% des certifications environ). Cette prééminence de l'Education Nationale introduit une relative imperméabilité du dispositif français aux demandes du secteur productif, biais qui fait régulièrement l'objet de vives critiques. En effet, comme l'a bien souligné Philippe Méhaut (1997), le diplôme professionnel remplit une double fonction de *norme interne* et de *norme externe* au système scolaire :

- D'un point de vue interne, l'un des principes mis en avant dans la phase de négociation est que le diplôme doit en permanence pouvoir ouvrir sur la poursuite d'études. Il est donc autant un passeport au sein du système scolaire (régé par des contraintes propres et une définition des savoirs qui n'est pas forcément convergente avec celle du secteur productif) qu'un signal externe à valoriser sur le marché du travail.
- Le diplôme professionnel doit toutefois s'adosser à des sphères de justification externes au système scolaire pour légitimer sa fonction d'indice de capacités productives. Aussi, ils sont produits en accord avec les partenaires sociaux, plus d'ailleurs dans une logique de consultation experte que de véritable négociation.

La question de l'usage social qui peut être fait des certifications est ici particulièrement importante. Il n'est pas rare que certains diplômes, initialement construits dans une logique d'articulation avec le marché du travail soient investis par les élèves et leurs familles dans une stratégie de poursuite d'étude. On songe bien entendu ici au cas des BTS, et plus encore des IUT, particulièrement révélateur des stratégies familiales qui peuvent être à l'œuvre dans ce domaine (on note en effet une forte représentation des enfants d'enseignants, usagers avertis du système scolaire, dans les filières IUT, ce qui s'apparente bien souvent à une logique de « fuite » du premier cycle de l'enseignement universitaire).

## b) *Quelques expériences novatrices.*

Bien que le ministère de l'Education Nationale fasse figure de poids lourd en matière de création de nouveaux diplômes et de définition des référentiels de certification, certaines expériences montrent bien le rôle moteur qui peut parfois être joué par les acteurs du système productif dans la création de nouveaux diplômes. Nous nous arrêterons plus longuement ici sur une expérience originale associant étroitement le ministère de l'Education Nationale (en la personne de Benoît Bouyx) et une grande entreprise, Renault, dans la création d'un nouveau CAP : celui d'« exploitant d'installations industrielles »<sup>10</sup>. En février 1992, un accord cadre, visant à favoriser la formation et l'insertion des jeunes sans qualification des bassins d'emploi de Douai, Flins et Le Mans est signé entre Renault et le Ministère du Travail. Ce contrat prévoit qu'après une période de pré-qualification de trois mois, les jeunes soient embauchés en contrat de qualification par des entreprises du secteur. Renault se saisit de cette opportunité pour proposer la création d'un nouveau diplôme, le CAP « Exploitant d'installations industrielles », qui permettrait de sanctionner cette expérience professionnelle. A la suite d'une phase d'opportunité d'environ deux ans, l'Education Nationale émet un avis favorable et le nouveau diplôme est créé en 1994. Le schéma éducatif diffère sensiblement de celui des autres CAP : la durée totale de formation est de 18 mois, dont un tiers de formation théorique « seulement ». L'entreprise devient donc le lieu central d'acquisition des savoirs et acquiert ainsi une nouvelle dimension : celle d'espace éducatif.

Autre expérience novatrice, toujours dans le champ des certifications délivrées par l'Education Nationale : la validation des acquis professionnels (VAP). L'ensemble du dispositif s'appuie sur la loi de 1992, qui ouvre la possibilité d'obtenir *en partie* un diplôme de l'Education Nationale, par voie de validation de l'expérience (donnant lieu à la dispense de certaines épreuves). Depuis la promulgation de la loi de 1992, la logique de la validation des acquis a beaucoup de mal à rentrer dans les faits et à ce jour, l'obtention de diplômes par la voie de VAP concerne un public très limité (5000 à 6000 personnes par an environ, tous niveaux confondus). L'un des éléments d'explication réside dans la forte relation qui existe en France entre les conditions d'acquisition des savoirs (une formation au sein d'un établissement scolaire, la plupart du temps) et leurs conditions de validation. D'une certaine façon, toute certification délivrée par l'Education Nationale est indissociablement liée à un « parcours type » au sein de l'institution scolaire et tout mode alternatif d'acquisition de la certification se voit dévalorisé ou tout au moins défavorisé. Comme le remarque Philippe Méhaut (1997), le système français de certification se caractérise par une « surdétermination du diplôme par la logique de production scolaire ».

## c) *De nouvelles formes de certifications alternatives au diplôme*

Le monopole de l'Etat en matière de certification est aujourd'hui bousculé par le développement rapide de nouvelles formes de certifications, délivrées soit par les branches professionnelles (les Certificats de Qualification Professionnelle, CQP), soit par les organismes consulaires (Certificats de Compétence en Entreprise, CCE).

### 1) Les certificats de qualification professionnelle.

---

<sup>10</sup> Sur cet exemple cf: CPC - Commissions Paritaires Consultatives, "Comment on a créé un CAP en 1994 : l'exemple du CAP d'exploitant d'installations industrielles", *CPC Documents*, 1994, n°1. et Renault ODM - Observatoire des métiers - "Tutorat et alternance. Le savoir faire de Renault", *Dossier documentaire* n°14, 1996.

Depuis 1988, les Commissions Paritaires Nationales pour l'Emploi sont habilitées, par décret, à délivrer des CQP (certificats de qualification professionnelle ou « paritaire », selon la branche considérée). Certaines branches, comme la métallurgie, la plasturgie ou la l'agro-alimentaires ont mis sur pied un dispositif complet de certification permettant aux salariés de faire reconnaître un parcours de formation interne à l'entreprise. Ils s'adressent plus particulièrement à des jeunes faiblement diplômés ayant passé avec l'entreprise un contrat de qualification. Les modes de préparation et d'évaluation sont sensiblement différents de ceux prévalant dans les établissements scolaires. Dans la métallurgie par exemple, deux possibilités s'offrent aux salariés : dans un premier cas de figure le CQP est préparé, au sein de l'entreprise, dans le cadre d'un contrat de qualification. Cette modalité de préparation accompagne souvent des campagnes massives de recrutement menées ponctuellement par les entreprises pour pallier à un déficit de main d'œuvre. Un second cas de figure concerne les salariés plus âgés, bénéficiant déjà d'une longue expérience dans l'entreprise. Pour ces salariés, le CQP peut être préparé, toujours au sein de l'entreprise, dans le cadre d'un plan de formation, la durée de préparation étant souvent supérieure à six mois et demandant un réel investissement de la part des salariés. De ce fait, les CQP de la métallurgie se situent plus dans une logique de formation et donc d'élévation du niveau de qualification de la main d'œuvre que dans une pure logique de certification de compétences ou de validation d'acquis. Il convient enfin de noter, à la suite de Personnaz (Elsa) et Veneau (Patrick)<sup>11</sup> que les CQP ne se situent pas en concurrence avec les diplômes de l'Education Nationale pour deux raisons. D'une part, de nombreux CQP de la métallurgie viennent pallier un manque dans l'offre de formation initiale puisqu'il n'existe pas toujours de formations correspondant aux besoins des branches. D'autre part, les CQP sont en général utilisés par les entreprises comme des outils de gestion interne de la main d'œuvre et non comme instruments susceptibles de favoriser la mobilité externe. Toutefois, en période de « haute conjoncture », il probable que les salariés tentent également de donner une valorisation externe à ce type de certifications.

## 2) La certification comme outil de normalisation des « qualités » de la main d'œuvre : les CCE.

Dans une logique tout à fait différente, l'Association des Chambres de Commerce et d'Industrie a mis en place courant 1998 un organisme, l'ACCP (Association pour la Certification des Compétences Professionnelles), dont la mission est de délivrer des certifications venant sanctionner une expérience professionnelle. Contrairement aux CQP, on ne se situe pas ici dans une logique de formation et d'élévation du niveau de qualification de la main d'œuvre mais dans une logique exclusive de certification, dont l'objectif est de favoriser la mobilité externe de la main d'œuvre au sein d'une branche professionnelle donnée.

### **B) Le principe de « primauté du métier » en Allemagne.**

La « convention professionnelle », que nous avons mise en évidence dans l'architecture générale du système de formation initiale se retrouve dans à la fois dans la portée des certifications professionnelles et dans le contenu des certifications.

---

<sup>11</sup> Personnaz (Elsa) et Veneau (Patrick), « Former pour répondre à des besoins en qualification. L'exemple d'un CQP de la métallurgie », *Bref-Céreq*, n°166, août 2000.

a) *Portée des certifications délivrés par le système dual.*

La distinction établie précédemment entre « norme interne » au système éducatif et « norme externe » sur le marché du travail, se révèle peu pertinente dans le cas des certificats professionnels du système dual. En effet, ceux-ci ne prétendent pas être une norme interne au système éducatif puisqu'il n'y a pas de passerelle possible entre le système dual et l'enseignement général. Il arrive néanmoins que certains jeunes titulaires de l'*Abitur* (diplôme se rapprochant du baccalauréat et ouvrant les portes de l'enseignement supérieur) s'engagent dans des études universitaires après un passage par le système dual de deux ou trois années. Dans ce cas de figure, la formation délivrée par le système dual ne donne lieu à aucune reconnaissance ni « équivalence » au sein du système universitaire. Les deux cursus sont foncièrement hétérogènes et viennent plus se superposer que se succéder dans un cadre logique. A cet égard, le souci de cohérence mis en avant par le système français apparaît beaucoup plus ambitieux puisqu'il entend tenir en permanence les deux « bouts » de la chaîne – système scolaire et articulation avec le marché du travail. Pour autant, les certificats du système dual ne sont pas non plus à proprement parler une norme externe sur le marché du travail. Parler de marché du travail, dans ce cas, est en effet une acception trop large, et il semble plus approprié de parler de « marché professionnel ». Il est à cet égard très significatif que les certificats, tout en jouissant d'une reconnaissance fédérale, ne soient pas délivrés par l'éducation nationale mais par les organismes consulaires puisque cela restreint, en principe, l'espace de validité de la certification.

b) *Contenus des certifications.*

De même qu'en France, les certificats du système dual sont relativement indissociables du parcours de formation qu'ils sanctionnent. Cette dimension apparaît d'ailleurs de façon beaucoup plus explicite en Allemagne qu'en France puisqu'il n'est même pas possible de préparer un certificat dual dans le cadre de la formation continue, ni de l'obtenir par voie de validation d'acquis professionnels. La différence principale avec les diplômes professionnels français réside dans la finalité de la formation suivie. En France, la finalité principale est l'obtention du diplôme, du titre, indépendamment de la voie d'accès à ce titre (même si dans les faits le titre est adossé à une formation scolaire). En Allemagne, la finalité est l'exercice d'un métier et l'acquisition des savoir-faire correspondant, le diplôme apparaissant plus comme un prolongement logique de la formation suivie que comme une barrière. Dans ce même souci de cohérence globale, il y a une forte articulation entre les enseignements délivrés dans le cadre scolaire et l'apprentissage en entreprise. Les savoirs théoriques, non directement mobilisables en situation de travail, sont relativement absents des enseignements dispensés dans les écoles professionnelles. Cela se traduit directement par une pondération différente des épreuves qui viennent sanctionner la formation suivie. La comparaison avec les diplômes français est à cet égard intéressante. Si l'on considère deux diplômes très similaires<sup>12</sup>, l'un français, l'autre allemand, on s'aperçoit que dans le cas allemand, l'accent est plus nettement porté sur les épreuves pratiques en situation (la moitié des coefficients) alors qu'en France, les épreuves générales sont plus fortement représentées (le tiers des coefficients pour les épreuves pratiques, les deux tiers pour les épreuves écrites). Au sein des épreuves écrites elles-mêmes, le brevet dual ne porte que sur des épreuves technologiques et professionnelles alors que le bac pro français porte à la fois sur des épreuves technologiques (moitié des coefficients) et des épreuves générales (l'autre moitié des coefficients).

---

<sup>12</sup> L'exemple s'appuie sur la comparaison du baccalauréat professionnel de « maintenance des systèmes mécaniques automatisés » et du brevet dual de « mécanicien industriel – option technique d'exploitation », cité in Möbus, Verdier, *op. cit.* (1997).

Il est donc manifeste que dans le cas allemand, la prise en compte des besoins du système productif n'est jamais directe et s'écarte d'un strict principe d'adéquation à l'emploi. D'une certaine façon, l'adéquation entre les formations et le marché du travail se réalise toujours par l'intermédiaire du « métier ». Cela signifie très concrètement qu'une nouvelle formation ne sera créée que si un nouveau métier apparaît – et pas simplement de nouvelles « activités » spécifiques à un nombre restreint d'entreprises – et que la formation à ce métier n'est pas assurée par les formations déjà existantes.

### **C) le cas britannique : une tension non résolue entre savoirs spécifiques et savoirs généraux.**

Au regard des deux dispositifs étudiés précédemment, le système de formation professionnelle britannique présente l'originalité de dissocier très clairement la fonction de formation et la fonction de certification. Nous avons vu que dans les cas français et allemand la certification était adossée à un mode spécifique d'acquisition de la formation – alternance école/entreprise dans le cas allemand ; cursus essentiellement scolaire en France. Cela se traduit par une conception relativement hermétique du diplôme professionnel puisqu'il est difficile, voire impossible d'y accéder par des voies parallèles. En Grande-Bretagne, se dessine une opposition entre un cadre relativement unifié de certification – ou tout au moins en voie d'unification, par le biais du système de financement que nous avons rapidement évoqué plus haut – et un éclatement de l'offre de formation.

#### *a) Primat de l'expérience professionnelle, relative dévalorisation du cursus scolaire.*

La Grande-Bretagne se distingue de ses homologues européens par la faiblesse relative de la fréquentation scolaire au delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire. En 1990, à 17 ans, 38% des jeunes suivaient un cursus scolaire à temps plein. Ils n'étaient que 22% dans ce cas à l'âge de 18 ans, la grande majorité (plus des trois quarts) ayant rejoint le marché du travail. Ce faible attrait de l'institution scolaire auprès de jeunes est en grande partie la conséquence d'une forte valorisation de l'expérience professionnelle et d'une faible rentabilité des formations professionnelles au regard des salaires relativement élevés offerts aux jeunes de 16 ans<sup>13</sup>. Décrivons brièvement le « maquis » des formations professionnelles afin de bien souligner la relative désarticulation entre les formations et les certifications.

Jusqu'à 16 ans, la scolarité est obligatoire et la formation suivie est la même pour tous les jeunes (au sein des « *comprehensive schools* »). A l'issue de cette phase, diverses possibilités s'offrent aux jeunes qui souhaitent obtenir un diplôme professionnel.

- La première consiste à rester dans le système scolaire post-obligatoire et suivre une formation professionnelle au sein d'un *Sixth Form* ou d'un *Further Education College*. Il convient de souligner que ces établissements ne dispensent pas exclusivement des formations professionnelles. Celles-ci ne sont qu'un des éléments du vaste panel de formation qu'ils offrent (formations générales, pouvant conduire à l'enseignement supérieur, y compris).
- Dans un second cas de figure, les jeunes s'orientent vers les programmes publics de formation professionnelle mis sur pied dans le courant des années 1980 (*Youth Training Scheme* ou *Modern Apprenticeship*). Le programme *Youth Training (YT)*, dont bénéficie environ le tiers d'une classe d'âge, prévoit une formation en alternance se déroulant sur

---

<sup>13</sup> Sur ce point cf. Tanguy (Lucie) et Rainbird (Helen), « Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne », in Jobert (Annette), Marry (Catherine) et Tanguy (Lucie), *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin, Paris, 1995.

deux ans et comprenant 20 semaines de formation hors lieu de travail. Les modalités de suivi de la formation restent largement indéterminées et dépendent éminemment de l'offre de formation et du marché du travail local. Tout organisme (institution éducative, centre privé de formation, voire entreprise) ayant passé contrat avec les *TEC* (cf. point 1) est *a priori* susceptibles de délivrer la formation qui débouchera ultérieurement sur l'obtention d'un *NVQ*.

b) *Une conception instrumentale de l'articulation diplôme/marché du travail.*

La formation au sein de l'établissement scolaire et le programme passent au second plan par rapport à l'objectif de certification. Ce qui importe avant tout, ce sont les résultats (les « *output* ») du système éducatif, et ceux-ci prennent le pas sur le déroulement de la formation elle-même. Un tel système est bien entendu plus « ouvert » en ce sens qu'il permet des formes multiples d'accès au diplôme (y compris par voie de validation d'acquis). C'est donc ici une conception très instrumentale de l'articulation entre diplôme et marché du travail qui est à l'œuvre, aux antipodes des modèles français et allemand. En France ou en Allemagne, la question de l'adéquation ne se pose pas de manière aussi directe, car le compromis passe toujours par des objets intermédiaires – métier dans le cas allemand, système scolaire en France. En Grande-Bretagne, au contraire, les besoins en main d'œuvre des employeurs prennent le pas sur toute autre considération, ce qui est dans une large mesure la conséquence de leur sur-représentation au sein des *TEC*'s. Cela ne signifie pas pour autant que la tension entre compétences générales (c'est-à-dire aisément transposables) et compétences spécifiques (ne pouvant être mises en œuvre que dans un cadre précis et limité) soit tranchée au profit exclusif des compétences spécifiques. Dès la mise en place des *NVQ*'s, les organismes chargés de l'évaluation des personnes (les « *awarding bodies* », mentionnés en première partie) ne se sont pas limités à des critères de performance liés à un contexte d'exercice donné. Les évaluateurs ont également cherché à dégager chez les individus des aptitudes plus générales, susceptibles d'être transposées à d'autres contextes et donc à d'autres entreprises. C'est probablement la raison pour laquelle les employeurs se sont montrés hostiles à la généralisation des *NVQ*'s. En effet, dès lors que les *NVQ*'s ne remplissent pas exclusivement une fonction de gestion interne de la main d'œuvre, elles engendrent des externalités positives (acquisition par le salarié de savoirs non spécifiques, donc transposables) que les employeurs ne sont pas disposés à financer.

La vaste réorganisation dont le système britannique de formation professionnelle a fait l'objet depuis une vingtaine d'années a conduit progressivement à l'imposition par l'Etat d'un « format » unique de certification relativement autonome par rapport à l'univers de la formation, les *NVQ*'s. A ce standard unique correspond une grande variété de modes d'acquisition. Deux différences notables apparaissent avec le cas français :

- 1) En France le format de la certification n'est pas aussi continu et unidimensionnel. Ainsi, les CAP, BEP, Bac Pro et BTS d'une même spécialité, quoique fortement hiérarchisés, ne se laissent pas classer sur une même échelle hiérarchique de manière aussi continue que les différents niveaux d'une même *NVQ*. Il existe une hétérogénéité fondamentale entre chacun de ces diplômes, liée au fait qu'ils sont chacun liés à un cursus de formation qui leur est propre.
- 2) Les diplômes français retiennent une conception relativement élargie de la formation, en accordant une place importante aux savoirs généraux, non directement mobilisables en situation de travail, mais qui peuvent être mobilisés dans une plus grande diversité de situations. A cet égard, il convient de noter, à la suite d'Hilary Steedman (2000) que :

« Les conséquences des NVQ's ont été particulièrement désastreuses pour les jeunes. Ceux qui ont quitté l'école à 16 ans et qui se sont orientés vers le programme Youth Training, dans lequel les NVQ's étaient obligatoires, n'ont reçu aucune formation générale au delà de celle requise pour le métier auquel ils ont été préparés. Et encore celle-ci est-elle sensiblement moins importante que celle dispensée dans d'autres pays à des jeunes engagés dans des formations similaires ».

**Tableau 2 :** Table d'équivalence entre les différentes certifications délivrées par le système britannique.

Niveau de qualification	Général		Certifications professionnelles insérées dans le système scolaire	Certifications professionnelles
5	Qualifications de haut niveau (diplômes d'ingénieur, titres universitaires...)			NVQ de niveau 5
4				NVQ de niveau 3
3 Niveau avancé	« A level »	Mathématiques optionnelles de niveau 3	« A level » professionnel (GNVQ de niveau avancé)	NVQ de niveau 3
2 Niveau intermédiaire	GCSE (note à l'examen comprise entre A et C)	Mathématiques optionnelles de niveau 2	GNVQ de niveau intermédiaire	NVQ de niveau 2
1 Niveau de base	GCSE (note à l'examen comprise entre D et G)	Mathématiques optionnelles de niveau 1	GNVQ de base	NVQ de niveau 1
Niveau d'entrée	Certificat de fin d'études			

Source : Qualifications and Curriculum Authority

### Glossaire :

**A Level :** Abréviation de GCEA (General Certificate of Advanced Level). Qualification délivrée à l'issue des deux années d'enseignement général post-obligatoire. Les notes s'établissent sur une échelle décroissante allant de "A" à "E". Cette certification, également délivrée par des organismes indépendants, donne accès à l'enseignement supérieur.

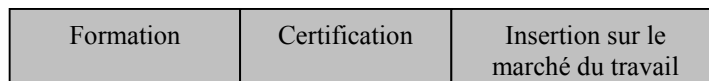
**GCSE :** General Certificate of Secondary Education. Diplôme sanctionnant la fin des études obligatoires jusqu'à 16 ans au sein de l'enseignement secondaire supérieur. Les qualifications sont certifiées par des organismes indépendants des établissements de formation

**Unités optionnelles de mathématiques** (« Free-standing Mathematics Units ») sont de nouvelles certifications, calées sur un programme bien défini, destinées aux étudiants de plus de 16 ans. Elles ont été mises en place en septembre 1998 et devraient atteindre une plus grande ampleur à partir de janvier 2001. Elles visent à encourager les étudiants à intégrer l'apprentissage des mathématiques au sein de leur programme d'étude, quel qu'il soit.

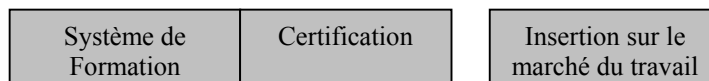
Les schémas suivants n'ont d'autre prétention que celle de donner au lecteur une plus grande intelligibilité des éléments qui ont déjà été mis en avant lors de la présentation des trois dispositifs. Dans les systèmes français et britanniques chaque moment de rupture représente

un passage par le marché et constitue en quelque sorte une « dénivelée d'assurance »<sup>14</sup>, puisque l'individu, livré à lui-même, doit refaire la preuve de l'opérationnalité de ses savoirs et compétences dans un contexte différent de celui où ils ont été produits. Le "système intégré" à l'allemande est plus proche d'une logique d'institution que de marché et n'entraîne pas le type de déficit assurantiel qui joue dans les deux cas précédents, puisque les individus sont la plupart du temps protégés par l'environnement collectif de l'entreprise et par la forte régulation du système de formation professionnelle.

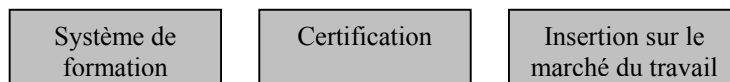
**Le système dual** : une forte intégration des trois temps de l'insertion sur le marché du travail.



**Le système français** : une certification fortement adossée sur la formation initiale, mais une faible articulation avec le marché du travail.



**La démarche NVQ's** : une multiplication des moments de passage par le marché.



## 2) En filigrane : des conceptions différenciées de la compétence.

### A) Ambiguïté du concept de compétence.

Derrière les jeux d'acteurs et les modes de régulation évoqués précédemment se jouent des représentations profondément différentes de la compétence professionnelle. Le discours managérial sollicite de façon accrue les « compétences » des salariés, entendant par là un élargissement de l'horizon d'action et d'engagement du travailleur dans sa tâche. Ces évolutions, qui se font jour sur un fond de profonde recomposition des modes d'organisation du travail à l'intérieur des entreprises, s'accompagnent d'un autre mot d'ordre : accroître la polyvalence des salariés, leur capacité à communiquer et à travailler en équipe. Pourtant le concept de « compétence » ne se laisse pas saisir de manière aussi directe. Il est porteur d'ambiguïtés et suscite aujourd'hui de vifs débats tant dans la communauté scientifique que dans le monde de la formation professionnelle.

<sup>14</sup> Expression que nous empruntons à Eymard-Duvernay (François) et Marchal (Emmanuelle), « Qui calcule trop finit par déraisonner », *Sociologie du travail*, n°3, 2000.



La compétence renvoie en effet à deux réalités fort différentes :

- 1) Dans une première acception, proche de la notion de « performance », la compétence se définit comme une capacité productive, un ensemble de savoirs et de savoir-faire directement opérationnels et mobilisables en situation de travail. C'est ici le *résultat*, tangible et mesurable, qui prime. Cette conception appelle des modalités de certification élaborées en référence à une analyse détaillée des situations de travail, qui n'est pas sans rappeler, par son caractère analytique et modulaire, les politiques de normalisation des produits ou d'assurance-qualité.
- 2) Une autre approche met plutôt l'accent sur le caractère virtuel de la compétence et la capacité d'adaptation au changement. Dans l'acte de certification, on cherchera avant tout à valoriser la capacité de l'individu à redéployer ses savoir-faire dans des contextes différents. Cette approche prend acte du fait que la qualification n'est pas un substrat inhérent aux individus et directement mesurable mais plutôt le résultat d'une interaction plus ou moins stabilisée, et en constante redéfinition, entre un travailleur et le contexte d'exercice de son travail. Il est clair que la mise en évidence de telles compétences ne peut se baser exclusivement sur l'analyse détaillée des situations de travail et requiert des procédures d'évaluation plus complexes permettant de faire remonter à la surface les aptitudes sous-jacentes à l'exécution d'une tâche. On retrouve donc ici l'opposition dessinée précédemment entre savoirs spécifiques et savoirs généraux.

**Tableau 3** : les différentes approches de la compétence<sup>15</sup>

	<b>Approche analytique</b>	<b>Approche synthétique</b>
Savoirs privilégiés	Savoirs spécifiques	Savoirs généraux
Moment central du dispositif	Acte de certification	Période d'apprentissage combinée à une formation
Portée de la certification	Marché du travail	Marché professionnel
Approche de la qualification	Substantialiste	Relativiste
Mode d'évaluation	Accent mis sur la tâche	Capacité de résolution de problème
Conception du travail	Ensemble de tâches décomposables	Approche globale et intelligence contextuelle

De ce point de vue, la question de la validation des acquis professionnels se pose exactement dans les mêmes termes que celle d'une certification venant sanctionner une formation initiale. Dans les deux cas, ce sont les mêmes questions qui sont posées aux dispositifs d'évaluation et de certification : quels savoirs privilégier : les savoirs spécifiques ou les savoirs généraux ? Va-t-on se contenter d'évaluer des pratiques tangibles et directement mesurables ou cherchera-t-on à déceler une « capacité générale » sous-jacente à l'exécution des tâches ? L'expérience professionnelle sera-t-elle considérée comme une compétence en soi, indépendamment des savoir-faire techniques mis en œuvre ?

Cette série de questions nous rappelle que la certification est un acte social complexe, car elle suppose un compromis social préalable sur les savoirs et pratiques qu'il est pertinent de certifier et sur la manière de les certifier. Là encore, ce sont trois démarches

<sup>15</sup> Tableau inspiré de Bessy (Christian), « La certification des compétences professionnelles : l'expérience britannique », *Document de travail du Centre d'études de l'emploi*, n°1, mai 2000.

fondamentalement différentes qui sont à l'œuvre en France, en Allemagne et en Grande-Bretagne.

## 2) Trois définitions sociétales de la compétence

a) *La définition française : une compétence étalonnée en référence au système scolaire.*

Le système scolaire français, dans ses modes d'évaluation, retient une conception assez large de la compétence. Celle-ci n'est pas tant considérée comme une capacité productive directement mesurable que comme un ensemble de savoirs de base aisément redéployables dans différents contextes de travail. La forte centration de la formation professionnelle initiale sur le système scolaire traduit clairement cette volonté de transmettre aux jeunes des savoirs globaux, standardisés et surtout qui ne soient pas spécifiques à une entreprise ou à un univers professionnel donné. Cette approche est tout à fait cohérente avec deux autres lignes de force du système français :

- 1) La forte prédominance de l'effet « titre » dans la conception du diplôme à la française. Le diplôme prétend exprimer des qualités de la personne et surtout donner une indication sur son rang dans une échelle hiérarchique unidimensionnelle qui prend sa source au sein du système scolaire. La compétence de l'individu est donc avant tout tributaire de la qualité et de la réputation de l'institution qui a délivré le diplôme. La logique du titre, qui atteint son paroxysme dans le système des grandes écoles, introduit des discontinuités au sein du système national de certification, en raison des frontières symboliques qu'il instaure.
- 2) La faible prise en compte des savoirs pratiques dans le système français de certification est également renforcée par la logique de *niveau* qui prévaut dans l'architecture des diplômes professionnels. Pour une même filière professionnelle, il existe en effet différents niveaux de diplôme (du CAP au BTS, voire au diplôme d'ingénieur), correspondant chacun à des situations professionnelles différentes. Ce système constitue un étalon général des compétences, hiérarchisées en fonction du niveau atteint dans le système scolaire. Les employeurs adhèrent implicitement à cette norme puisque, dans leurs politiques de recrutement, ils se montrent plus sensibles au niveau atteint qu'au contenu de ce qui a été appris<sup>16</sup>. Un exemple particulièrement caractéristique des logiques perverses que peut engendrer ce système est le cas d'un employeur qui préfère recruter un bachelier général, qui aura été filtré par le système scolaire, que le titulaire d'un CAP de la spécialité qu'il recherche.

Il apparaît très clairement, à la lumière du tableau rapidement brossé précédemment, que la mise en œuvre d'une politique de validation des acquis professionnels ne manquera pas de heurter la conception française de la compétence. En effet, dès lors que la compétence est adossée au titre, et que le titre lui-même tire sa légitimité et sa force de l'institution scolaire qui le délivre, la validation des acquis professionnels constitue une menace sans précédent puisqu'apparaît soit un risque de dévalorisation du titre (dès lors qu'il ne s'appuie plus sur le système scolaire, qui était jusqu'alors l'étalon des hiérarchies individuelles) soit de création d'une « monnaie » parallèle de moindre valeur (les employeurs pouvant exiger du candidat à l'embauche qu'il précise la manière dont il a acquis le diplôme). Divers travaux (Annette Jobert et Michèle Tallard, 1995 ; Pierre Béret et Arnaud Dupray, 1998) font clairement

---

<sup>16</sup> Bessy (Christian), Larquier (de), Guillemette, « Le marché du travail des informaticiens médiatisé par les annonces d'offres d'emploi : comparaison France/Grande-Bretagne », *Document de travail du Centre d'Etudes de l'Emploi*, n°5, Noisy-Le-Grand, novembre 2000.

apparaître ce risque puisque les diplômés acquis en cours de vie active connaissent une moindre valorisation salariale que ceux acquis en formation initiale et influent en général assez peu sur le profil de carrière. Ainsi, si nécessaire que soit cette transformation en profondeur du mode d'acquisition des diplômes, il s'en faut qu'elle soit facile.

Il ne faut pas pour autant sombrer dans le fatalisme ni sous-estimer la capacité du système scolaire à évoluer de l'intérieur<sup>17</sup>. Depuis une quinzaine d'années, celui-ci a fait montre d'une souplesse bien supérieure à celle qu'on lui suppose généralement. En effet, l'Education Nationale a multiplié les mesures visant à faciliter l'acquisition de diplômes professionnels par voie de validation d'acquis (notamment grâce à la réorganisation des diplômes en modules, ou à la possibilité de faire reconnaître des certifications telles que les CQP dans la procédure d'acquisition du diplôme). D'autre part, les référentiels de diplômes accordent une place de moins en moins importante aux savoirs formels (théoriques et/ou technologique), tentant en cela de se caler sur le modèle de la compétence, qui prend le pas en matière de gestion des ressources humaines. Enfin, il convient de préciser que la « logique du titre », mise en évidence précédemment, ne touche pas uniformément l'ensemble des branches industrielles et que dans un certain nombre de domaines professionnels (notamment dans le cas des professions techniques), les employeurs se montrent plus sensibles au contenu du diplôme qu'au niveau hiérarchique atteint par la personne dans une nomenclature de diplômes (sur ce point cf Veneau, Eckert, 1999)<sup>18</sup>.

*b) La compétence en Allemagne : socle de savoir-faire professionnels.*

La conception sous-jacente de la compétence qui prévaut dans le modèle allemand est aux antipodes d'une approche analytique. Il ne s'agit pas de consigner dans un référentiel la totalité des tâches que doit pouvoir réaliser un professionnel mais au contraire d'essayer de mettre en relation les différentes tâches et de les faire dialoguer entre elles au sein d'un ensemble cohérent - le 'métier' - donnant ainsi au jeune une vision globale de sa future profession.

Afin d'illustrer ce point de vue, il peut être utile de faire un bref détour par les critères que retiennent les acteurs du système dual pour justifier la reconnaissance ou non d'une nouvelle profession. Un bon exemple de ce type de question est celui des formations tertiaires de bureau<sup>19</sup>, puisque la profonde transformation de ces métiers au cours des vingt dernières années (liée à l'informatisation des postes de travail et à l'émergence d'une dimension « communication » dans les métiers du secrétariat) a appelé une réforme en profondeur des référentiels. La question s'est posée de savoir si nouvelles activités et les nouvelles techniques que doivent maîtriser les personnels de bureau appellent la définition de nouveaux métiers ou si au contraire si les anciens métiers peuvent, en les modifiant légèrement, absorber ces transformations techniques. La manière dont a été posé le débat révèle bien à quel point le métier allemand ne se réduit pas à un ensemble de tâches élémentaires mais suppose l'inscription de ces tâches dans une catégorie plus synthétique qui leur donne sens et les organise de manière cohérente. De la même manière la formation vise à épuiser les diverses configurations que peut prendre un même métier, en fonction de la spécificité de chaque

---

<sup>17</sup> Sur ce point, cf. Merle (Vincent), « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Formation Professionnelle – Revue européenne*, n°12, 1997.

<sup>18</sup> Eckert (Henri) et Veneau (Patrick), « Electronique, électrotechnique, informatique industrielle : de la spécialité de formation au métier », *Bref-Céreq*, n°152, avril 1999.

<sup>19</sup> Exemple développé plus en détail par Kutscha (Günter), « La modernisation du système dual : le cas des formations tertiaires de bureau », in Möbus (Martine) et Verdier (Eric), *op. cit.*, 1997.

univers de travail. Dès lors, dans la définition des référentiels, il faut définir le plus petit dénominateur commun à ces différentes configurations et préparer les apprentis aux diverses variations possibles autour de ce dénominateur. Dans le cas du métier d'employé de bureau, développé par Günter Kutscha, les partenaires sociaux ont estimé que l'évolution des qualifications, liées aux nouvelles fonctions liées des métiers du tertiaire, pouvait se produire à partir des métiers déjà existant. A cet effet, un contenu de formation commun a été fixé pour les deux premières années (le « métier socle »), les contenus de formation plus spécifiques n'apparaissant qu'en troisième année – possibilité de choisir par exemple entre une « option secrétariat » et une « option comptabilité ».

On voit fonctionner concrètement, à partir de cet exemple, les catégories communes qui sont activées par les partenaires sociaux au moment de l'intégration de nouvelles tâches au sein d'un métier, et la conception sous-jacente de la compétence qui découle de la mise en œuvre de ces catégories. On voit aussi la difficulté qu'il y a à définir des règles de passage d'une catégorie de jugement à l'autre et donc à trouver des conventions de passage d'un espace national à l'autre. En effet, les repères socialement définis et communément acceptés diffèrent considérablement d'un pays à l'autre. Catégories appuyées sur le système scolaire en France, sur le métier en Allemagne, et sur le marché en Grande-Bretagne, comme nous allons le montrer à présent.

*c) les compétences britanniques : un « archipel » de tâches élémentaires détachées du contexte de leur mise en œuvre.*

Nous avons déjà décrit à grands traits le montage institutionnel qui a permis d'étendre le système des *NVQ's* à divers secteurs de la formation professionnelle initiale et continue en Grande-Bretagne. Celui-ci repose sur une démarche de contractualisation entre une série d'organismes indépendants (centres de formation publics et privés, entreprises, instances de certification), tous partie prenante du système par le biais du « liant » que constituent les subventions versées par le gouvernement.

Il nous faut à présent tenter de dégager la conception de la compétence qui sous-tend l'ensemble de ce dispositif. Les modalités de la certification garantissent en principe une complète extériorité des diplômes, non seulement par rapport aux entreprises mais également par rapport aux organismes de formation<sup>20</sup>. Dès lors, les instances de certification jouent un rôle exclusif de tiers garant, à l'opposé des systèmes français et plus encore allemand, dans lesquels les établissements de formation ou les chambres consulaires sont à la fois juge et partie. Cette extériorité de la certification est supposée garantir le fonctionnement optimal du marché du travail, en le libérant de ses attaches locales et corporatistes. Cette conception des compétences met en scène un « homme transparent », qui devient un pur support, sans qualités préalables, de savoirs et de compétences acquises grâce à l'allocation optimale des ressources qui lui sont allouées par le gouvernement (les *Youth Credits*). A la limite, le caractère modulaire du système montre bien que l'objectif n'est plus d'apprendre un métier mais de certifier des tâches isolées et totalement détachées de leur contexte d'exercice qui, recomposées de diverses manières, peuvent conduire à des métiers différents. Ainsi, l'unité élémentaire du système de formation et de certification devient la tâche, et non plus le métier,

---

<sup>20</sup> De ce point de vue, le système britannique n'est pas si éloigné du cas français, qui instaure le même type de rupture entre le diplôme et la formation (le diplôme est un critère de visibilité externe sur le marché du travail, qui acquiert une certaine autonomie par rapport aux conditions particulières dans lequel il a été acquis). En comparaison, le système dual est nettement plus intégré et le diplôme apparaissant en quelque sorte comme un simple prolongement de la formation.

ce qui permet, en principe, de détacher les compétences des contextes de travail dans lesquels elles sont produites. C'est pourquoi, la métaphore de l'archipel nous semble particulièrement appropriée, dans la mesure où elle fait sentir à quel point chaque tâche est pensée comme isolée et non en dialogue avec d'autres tâches, faisant système au sein d'un cadre cohérent, comme dans le cas allemand.

Derrière cette volonté de rationaliser à l'extrême la production des certifications (par ce travail de décomposition/recomposition analytique des tâches) se cache le fantasme d'évacuer la dimension sociale de la qualification en s'en tenant à sa stricte dimension technique<sup>21</sup>. Pour autant, on n'échappe pas au jugement social, car celui-ci infiltre l'ensemble du dispositif d'évaluation, dès lors qu'il faut établir des conventions autour des compétences valorisées. Ainsi, comme l'a montré Wolf<sup>22</sup> (1994), les organismes évaluateurs ont très tôt été confrontés à la difficulté (à la fois technique mais également financière, compte tenu de l'inflation des techniques d'évaluation que cela suppose) de faire émerger des compétences valables en toute généralité, et ont été conduits à considérer, dans l'activité d'évaluation, les variables de contexte relatives à la configuration toujours singulière dans laquelle les compétences ont été acquises. Cela suppose la mise en place d'une convention de traduction des aptitudes recherchées entre des milieux de travail différents. Ce travail de mise en équivalence, effectué par l'évaluateur, pourrait être formulé de la façon suivante : vous savez réaliser telle activité dans telle situation de travail, donc j'estime que vous saurez faire une activité proche (mais qui ne lui est pas, en toute rigueur, assimilable), dans un autre contexte et je vous certifie cette compétence. Cette convention de traduction ne peut pas bien entendu reposer sur un dispositif purement technique et engage très fortement non seulement le jugement social de l'évaluateur mais plus largement, à travers lui, la valeur sociale attachée à chaque compétence.

Soulignons pour terminer l'un des paradoxes qui traverse le système *NVQ*'s, souligné très tôt par ses détracteurs. L'un des objectifs affichés par le gouvernement britannique au moment de la mise en place du nouveau catéchisme de la formation professionnelle était de permettre aux personnes non qualifiées de faire reconnaître leurs compétences gagnant ainsi en mobilité sur un marché du travail devenu plus transparent. Or, comment saisir « l'expérience professionnelle », par essence éminemment spécifiques au contexte dans lequel elle a été produite<sup>23</sup>, à partir de dispositifs d'évaluation qui prétendent précisément éliminer les variables contextuelles, au profit de compétences valables en toute généralité ?

### **3) Tendances actuelles et évolutions possibles dans les trois pays**

Au regard du système britannique de formation professionnelle, les systèmes français et allemand apparaissent comme solidement outillés et à cet égard ils s'inscrivent peut être sur un sentier de dépendance plus contraignant.

---

<sup>21</sup> De plus amples développements sur ce point sont proposés dans Bessy (Christian), « La certification des compétences professionnelles : l'expérience britannique », *Document de travail du Centre d'Etudes de l'Emploi*, n°1, mai 2000.

<sup>22</sup> Wolf (A.), « La mesure des 'compétences' : l'expérience du Royaume-Uni », *Formation Professionnelle – Revue européenne*, n°1, 1994.

<sup>23</sup> Plus encore dans le cas d'une formation initiale, qui prétend à une certaine généralité, aussi bien dans les cas français qu'allemand.

a) *les défis adressés au système français : construire des profils de carrière plus continus par une reconnaissance des acquis professionnels.*

Le consensus mou qui s'est noué autour de la forme diplôme, associant les représentants des instances patronales – faiblement engagés dans le dispositif de formation – et les milieux experts de l'Education Nationale, est aujourd'hui l'objet de nombreuses interrogations et ce pour deux raisons principales :

- **L'insuffisante articulation entre l'offre de formation professionnelle initiale et les besoins du système productif.** Les référentiels de diplôme demeurent en effet trop abstraits, visant plus à atteindre un idéal pédagogique interne au système scolaire qu'à satisfaire les besoins réels des entreprises. En toute rigueur, il est d'ailleurs difficile de parler de « besoins des entreprises » car la logique organique du système de formation professionnelle ne leur offre pas de tribune où ceux-ci pourraient être clairement exprimés, notamment dans le cas des PME. D'autre part, la forte tradition de délégation des missions de formation initiale au système scolaire limite la capacité d'expertise de la sphère productive dans les domaines de la formation, celle-ci étant faiblement outillée<sup>24</sup> pour exprimer clairement ses besoins ou d'éventuelles contre-propositions. De ce point de vue le dispositif de formation français semble inscrit sur un sentier de dépendance qu'il sera difficile d'infléchir.
- **La forte imprégnation du système par une « logique de titre »,** dont nous avons décrit précédemment les traits principaux, et qui génère d'importants coûts sociaux, tant au niveau individuel – discontinuités des parcours professionnels puisque le diplôme fixe de manière quasi irréversible les destins professionnels dès la sortie du système scolaire – qu'au niveau social – massification de l'enseignement général, inflation des diplômes qui incite les usagers à poursuivre la formation générale le plus loin possible.

Le diagnostic précédent appelle une réforme en profondeur et un consensus semble aujourd'hui se faire jour sur la nécessité de corriger les effets pervers introduits par la logique de titre. Deux scénarios semblent alors possibles :

- **Scénario n°1 :** Dans un premier cas de figure, les pouvoirs publics et les partenaires sociaux laissent fleurir un système de certifications alternatif aux diplômes délivrés par l'Etat, totalement extérieur à l'Education Nationale. Celui-ci pourrait prendre deux formes : l'une assez proche de la logique de « normalisation » et d'assurance-qualité qui a vu le jour en Grande-Bretagne, à travers la certification des compétences professionnelles (le programme de l'ACCP<sup>25</sup> et de l'association des chambres de commerce par exemple, semble assez fortement imprégné par cette conception) ; l'autre, similaire dans ses principes au modèle « professionnel » allemand, prendrait plutôt sa source au sein des branches professionnelles (on songe ici aux certifications de branche type CQP). Dans ce cas la portabilité des certifications risquerait d'être limitée aux entreprises de la branche.

Ce premier cas de figure, par sa grande souplesse, ouvre la possibilité d'une meilleure prise en compte de l'expérience professionnelle par la mise en place de dispositifs de validation des acquis. Toutefois, il sans faut qu'il ne présente aucun inconvénient. Le danger, très justement

---

<sup>24</sup> A l'exception notable de certaines grandes entreprises ou de certaines branches qui ont de ce fait développé leur propre système de certification indigène, comme le montre l'exemple des CQP.

<sup>25</sup> Association pour la Certification des Compétences Professionnelles

pointé par Vincent Merle<sup>26</sup>, est en effet que l'instauration d'un système parallèle, pour ne pas dire concurrent, ne parvienne pas à « casser » la logique du titre et que les certifications qu'il délivre n'apparaissent aux yeux des employeurs que comme un « plus », un signal supplémentaire du niveau général du salarié, et non comme un véritable gage de sa compétence. Ce danger est attesté par certaines enquêtes de terrain du Céreq<sup>27</sup> qui montrent bien la diversité des usages qui peuvent être faits des CQP selon la branche professionnelle considérée (métallurgie, agro-alimentaire ou plasturgie).

- **Scénario n°2 :** Un second scénario consisterait à tenter de rassembler sous un même cadre unificateur, adossé au système de certification de l'Education Nationale, les multiples formes de certifications alternatives qui se développent actuellement. La validation des acquis se posera alors en des termes tout à fait différents car elle viendra bousculer la hiérarchie des modes d'acquisition des savoirs qui prévaut jusqu'à présent dans l'Education Nationale. Trois problèmes cruciaux ne manqueront pas de se poser :
  - 1) La nécessité de simplifier les procédures de validation des acquis actuellement existantes. Aujourd'hui, le dispositif est largement méconnu et surtout peu de salariés sont disposés à effectuer le « parcours du combattant » préalable à la reconnaissance des acquis (les procédures sont lentes<sup>28</sup> et complexes, d'autant plus que dans certaines académies, la procédure d'accompagnement du salarié est payante). Cela se traduit par une faible demande de validation (en 1998, seulement 3383 dossiers ont été déposés pour l'enseignement secondaire et 11800 pour l'enseignement supérieur), quoiqu'en constante augmentation depuis 1995.<sup>29</sup>
  - 2) Par ailleurs, aucune garantie n'est apportée sur la participation effective des différents organismes privés. On peut légitimement penser que ce nouveau cadre rencontrera des difficultés à unifier l'ensemble des pratiques et que certains dispositifs privés continueront à fonctionner de manière relativement autonome et isolée. La nécessité de mettre en place des dispositifs incitatifs, invitant les différents organismes privés à venir s'insérer dans le nouveau cadre se fera alors sentir.
  - 3) Enfin, comme le fait remarquer Edith Kirsch, « un même diplôme acquis selon des modalités différentes est-il vraiment le même ? » Ici le risque est double : soit fragiliser la fonction de repère social du diplôme, si son acquisition devient trop facile, soit reproduire la hiérarchie déjà existante dans un cadre différent car le contrôle de l'usage social qui sera fait de ce nouveau dispositif est particulièrement difficile.

*b) Le système dual est-il en crise ? interrogations actuelles sur l'opportunité d'une réforme en profondeur.*

Tout au long des années 1980, le système dual est apparu aux yeux de nombreux pays comme la véritable clé (sésame) des succès économiques allemands. La compétitivité des entreprises était garantie par l'efficacité d'un système de formation qui, bien que représentant un « investissement de forme » lourd et coûteux, permettait de relier étroitement le système

---

<sup>26</sup> Merle (Vincent), *op.cit.*, 1997.

<sup>27</sup> Personnaz (Elsa) et Veneau (Patrick), *op. cit.*, août 2000.

<sup>28</sup> L'ensemble de la procédure s'étale sur une durée moyenne d'un an.

<sup>29</sup> Selon Ancel (François) et Le Roux (Annie), « Validation des acquis professionnels par le système éducatif : une nouvelle composante de l'activité de certification », *Note d'information du ministère de l'Education Nationale*, n°41, octobre 2000.

scolaire avec le monde productif. Le caractère exemplaire de ce système semble aujourd'hui remis en question et la nécessité d'une refonte se fait jour. Quatre défis invitent plus particulièrement les acteurs de la formation professionnelle à ouvrir de nouveaux chantiers :

**Problème 1 :** Le premier problème se situe sur un plan purement quantitatif, mais vient néanmoins interroger les fondements conventionnels du dispositif, constitués par un accord sur le partage des tâches entre les entreprises et les pouvoirs publics. En Allemagne, le bon fonctionnement du système repose entièrement sur la disposition et la capacité des entreprises à accueillir tous les apprentis qui souhaitent s'insérer dans le système dual. Or, comme le note Gerhard Bosch, « en période de crise économique, les entreprises cherchent à réduire leurs coûts, la cible toute désignée étant fréquemment les coûts de formation. D'autre part, les entreprises sont toujours proie à la tentation de cesser la formation et de recruter des salariés déjà formés par une autre entreprise »<sup>30</sup>. C'est ici l'obligation sociale, presque morale, des entreprises, d'accueillir les apprentis, qui est interrogée. N'oublions pas que celles-ci supportent presque les trois quarts des coûts de formation qui sont inscrits sur un *trend* croissant supérieur à 15% par an depuis 1970. (selon Gerhard Bosch, 1999).

**Problème 2 :** Le second problème vient s'inscrire dans un même esprit de remise en cause du compromis actuel entre pouvoirs publics et entreprises. Depuis la réunification, le système dual s'est étendu aux Länder de l'ex-RDA, par le biais de fortes subventions gouvernementales versées aux entreprises disposées à accueillir des apprentis. Ce soutien des pouvoirs publics pourrait à terme constituer un précédent, les entreprises ne s'estimant plus tenues de supporter seules le coût social que représente la formation, notamment au regard des externalités qu'engendre celle-ci.

**Problème 3 :** Dans un registre tout à fait différent, c'est la capacité du système à se déployer vers de nouvelles professions, en particulier du secteur tertiaire, et à s'articuler avec la « logique de compétence » qui est ici interrogée. La première inquiétude ne semble pas véritablement fondée, au regard de l'importance de l'évolution des places de formations offertes par les branches du tertiaire au cours des dix dernières années (la proportion d'apprentis par rapport à l'effectif total des salariés est comprise entre 3 et 10%, comme dans la plupart des branches industrielles). Le second problème semble plus crucial car il remet en cause la conception de la compétence « à l'allemande ». Comme nous l'avons vu, celle-ci repose sur une vision globale d'un métier à l'identité fortement affirmée<sup>31</sup>. Ceci s'accompagne de l'instauration de clivages de métier et de frontières symboliques (éléments de la fierté professionnelle), qui apparaissent en singulier décalage par rapport aux objectifs de « polyvalence » et de travail en groupe que les nouvelles formes d'organisation productive appellent de leurs vœux (subsumées sous l'expression « logique de compétence »). Comment concilier la coopération et une définition plus floue des frontières de métier (chacun devenant responsable non seulement de ce qui relève de sa sphère professionnelle mais aussi d'un halo d'activités connexes) avec le cadre rigide que semble instaurer la conception allemande de la compétence ?

**Problème 4 :** De nouveaux modes de régulation de la formation professionnelle doivent enfin être trouvés pour éviter une dérive générale du système vers une massification de l'enseignement général et la « course » aux titres universitaires qui l'accompagne. Jusqu'à ce

---

<sup>30</sup> Bosch (Gerhard), « The Dual System of Vocational Training in Germany is it still a Model ? », *Association d'Economie Politique*, Colloque 1999, Montréal, 1999.

<sup>31</sup> Elle fait en effet l'objet de négociations et d'accords au niveau fédéral, ce qui est tout à fait original par rapport aux cas français et britannique.



jour, c'est environ les deux tiers d'une classe d'âge qui s'oriente vers le système dual, avec toutefois une grande hétérogénéité au sein de cette population (reproduite en partie dans la hiérarchie de prestige des différents métiers)<sup>32</sup>. Aujourd'hui, un nombre croissant de jeunes semble porté vers la poursuite d'études générales en vue d'acquérir un titre universitaire. Ceci peut s'expliquer par le fait que « pour un nombre croissant de milieux, la formation professionnelle initiale n'est pas en mesure de donner accès aux mêmes positions sociales que le système universitaire ou les formations supérieures courtes », comme le font remarquer Josef Hilbert et Hajo Weber (1997)<sup>33</sup>. Ce phénomène pourrait à terme constituer une grave menace pour la valeur sociale des certifications attribuées au sein du système dual.

Comme dans le cas français, le système allemand de formation professionnelle est fortement outillé et régulé, tant au niveau macro-économique qu'au niveau micro-économique de l'entreprise. Ce haut degré de régulation est, comme souvent, à la fois une force et une faiblesse. Une force parce que le système fait preuve d'une grande efficacité dans un environnement stable correspondant aux conditions économiques et sociales pour lesquelles il a été conçu. Mais également une faiblesse, puisque cela introduit des rigidités et que la capacité du système à trouver de nouvelles formes de régulations est testée chaque fois que l'environnement devient plus fluctuant et incertain. Il ne faut pas toutefois sous-estimer la capacité du système dual à repenser son économie interne. La plupart des négociations des dernières années, bien que très longues, ont finalement débouché sur un compromis acceptable par l'ensemble des acteurs. On l'a vu notamment dans la branche métallurgique où les nouvelles formations créées prennent plus largement en compte les objectifs de polyvalence en intégrant une année de formation professionnelle de base visant à déspecialiser les contenus de formation et à développer chez les jeunes apprentis des compétences plus diversifiées, au delà des frontières de leur propre métier.

#### *Voies de réforme du système allemand*

Afin de pallier les déficits du système existant, les acteurs de la formation professionnelle se sont engagés sur la voie d'une réforme profonde, dont les principaux axes sont présentés dans le « Mémoire de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle »<sup>34</sup>. Les principales propositions visent à réformer le système « en douceur », en tentant de transposer les points forts du système de formation initiale au domaine de la formation continue, rendant ainsi possible une formation « tout au long de la vie ». D'autre part, il est proposé d'ouvrir des passerelles entre la formation duale initiale et les établissements d'enseignement supérieur (notamment les *Fachhochschulen*) afin de répondre aux besoins croissants de personnel hautement qualifié dans les entreprises.

*b) Les défis adressés au système britannique : reconstruire des repères publics permettant une meilleure lisibilité de l'ensemble du dispositif.*

---

<sup>32</sup> En 1996 par exemple, 28% des apprentis des services publics étaient titulaires de l'*Abitur*, ce qui n'était le cas que de 5,3% des apprentis de l'artisanat.

<sup>33</sup> Hilbert (Josef) et Weber (Hajo), « La régulation de la formation professionnelle en Allemagne : une relation tripartite entre l'Etat, les corps intermédiaires et les entreprises », in Möbus (Martine) et Verdier (Eric), *op. cit.*, 1997.

<sup>34</sup> « Mémoire de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle. Orientations pour la création d'un système dual, pluriel et modulaire d'éducation et de formation tout au long de la vie », *Formation Professionnelle - Revue européenne*, n°20, juin-septembre 1999.

Les développements précédents ont tenté de mettre en évidence les incohérences inhérentes à un système qui met en scène une représentation modulaire des compétences, appuyé sur des critères d'évaluation procédant par décomposition analytique des tâches. En arrière plan, on voit poindre le risque d'un retour à des modèles d'analyse fonctionnelle du travail, assez proches dans leurs principes de ceux qui avaient éclos au sein des organisations tayloriennes, donc finalement assez éloignés des enjeux qui se nouent aujourd'hui autour de la "logique compétence". On saisit bien l'enjeu d'une telle représentation : il s'agit de savoir si la formation professionnelle et plus généralement la qualification est assimilable à un problème purement technique, ou si elle comporte une irréductible dimension politique, liée au nécessaire compromis et jugement social qui la sous-tend.

Nous avons vu que le *NCVQ*, en dépit des inspirations qu'il a pu trouver auprès des théoriciens du « *management* scientifique » des ressources humaines, n'a pu tenir le pari de réduire la question de la qualification à sa seule dimension technique car les dispositifs d'évaluation de compétences valables en toute généralité se sont rapidement heurtés à des impasses insurmontables. Ainsi le caractère analytique et modulaire du système est allé en s'assouplissant au fil des années, en particulier sous la pression des spécialistes des sciences de l'éducation, qui ont publié de nombreuses contributions allant à contre-courant des théories pédagogiques qui sous-tendent la logique des *NVQ's*, notamment dans le *Journal of Further and Higher Education*<sup>35</sup>.

Cet assouplissement s'est traduit tout d'abord, dès 1992, par la création de *GNVQ's* (*General National Vocational Qualifications*), intégrées aux programmes scolaires et pouvant se combiner avec des *NVQ's* pour constituer des blocs de compétences. A première vue, tout au moins sur un plan institutionnel, la création des *GNVQ's* peut apparaître comme une conquête du dispositif puisqu'elle instaure des équivalences entre les certifications scolaires et les certifications professionnelles. Il semble alors que la démarche *NVQ's* fasse tâche d'huile au sein des établissements scolaires. Toutefois, cette évolution constitue d'abord et avant tout une concession des tenants de la démarche *NVQ's* car les *GNVQ's* sont assez éloignées dans leurs principes des *NVQ's* dès lors qu'elles privilégient l'apprentissage de savoirs théoriques et qu'elles sont basées sur des méthodes d'évaluation de type scolaire.

Ce relatif constat d'échec est confirmé par la dissolution, en 1997, du *NCVQ*, qui laisse place à un nouvel organisme, le *QCA* (*Qualifications and Curriculum Authority*), chargé de remettre de l'ordre et de la clarté au sein de ce qu'il a été d'usage d'appeler la « jungle » de la formation professionnelle. La première étape du *QCA* a été de prendre acte des défaillances des dispositifs d'évaluation existants, en créant des *RVQ's* (*Related Vocational Qualifications*) qui mettent en jeu une représentation moins analytique et tentent plutôt d'évaluer les compétences qui *sous-tendent* la tâche (et non leur seul résultat, mesurable, de la tâche). Le *QCA* espère ainsi restaurer, à terme, une plus grande confiance du public dans les méthodes d'évaluation et s'éloigner de la conception de court terme qui prévalait dans l'approche *NVQ's* (qui était en grande partie la traduction d'une réticence des employeurs à financer une certification mettant l'accent sur des compétences générales, donc transférables).

Ainsi, on semble aujourd'hui assister en Grande-Bretagne à un retour en force d'une approche plus synthétique de la compétence, attestée par un regain d'attention du *QCA* à l'égard des méthodes d'évaluation basées sur les compétences sous-jacentes, qui prévalent au sein des instances de certification plus traditionnelles telles que les *City and Guilds* ou la *Royal Society of Arts*. Il est difficile d'avoir une vue prospective des orientations futures que pourrait

---

<sup>35</sup> Sur ce point, cf. Rainbird (Helen), « La construction sociale de la qualification », in Jobert (Annette), Marry (Catherine) et Tanguy (Lucie), *op. cit.*, 1995.

prendre le dispositif britannique. Soulignons simplement que l'on semble assister aujourd'hui à une prise de conscience, certes tardive, des déficiences de la démarche qui avait été mise en œuvre par le NCVQ, dont les conséquences sur le niveau de formation générale d'une tranche importante de la jeunesse ont été particulièrement néfastes.

## **Annexe 1 : la reconnaissance de la formation professionnelle initiale et continue dans les conventions collectives et les pratiques d'entreprise**

La question posée ici vise à déterminer si les qualités de la main d'œuvre sont rendues plus transparentes par des dispositifs fortement institutionnalisés, permettant une reconnaissance formelle au sein des branches et des entreprises, ou si la négociation autour de la qualité de la main d'œuvre se joue à un niveau plus décentralisé (face à face employeur / salarié).

a) *En France: maintien d'une forte référence aux diplômes scolaires dans les conventions de branches.*

Jusqu'aux années 1980, la question de la reconnaissance des certifications dans les conventions collectives de branche concernait essentiellement les diplômes délivrés par l'Education Nationale. La place croissante occupée par les certifications délivrées par les branches (CQP) ou les organismes privés invite à repenser cette question de la reconnaissance formelle à la lumière des évolutions récentes. L'étude la plus exhaustive sur ces questions à été réalisée par Annette Jobert et Michèle Tallard, dont les principaux résultats sont présentés dans la revue *Formation Emploi*<sup>36</sup>. L'étude, menée en 1995, portait sur les avenants classification de 173 conventions collectives de branche et concernait un effectif d'environ 10 millions de salarié (les deux tiers de la population active couverte par une convention collective de branche en 1995).

### 1) Les diplômes acquis en formation initiale

Au moment de l'enquête, la référence aux diplômes de l'Education Nationale demeurait très forte dans les conventions collectives : 88% des conventions de l'échantillon faisaient au moins référence à un diplôme et 41% à plus de 5 diplômes. On note également une forte corrélation entre la taille de la branche et le nombre de références au diplôme. Parmi les diplômes cités, le CAP vient en tête (dans 82% des branches), suivi du BTS (50% des branches) et du baccalauréat (26%). Il est particulièrement intéressant de noter que la référence au diplôme (notamment au CAP) est nettement plus forte dans les branches d'activité industrielle que tertiaire ce qui signale, comme le notent les auteurs "une plus forte assise sociale des diplômes de l'enseignement professionnel et technologique dans l'industrie pour laquelle ils ont été primitivement conçus que dans les services". On peut être également frappé de la faiblesse de la référence à la hiérarchie des niveaux de l'Education Nationale (de I à V) dans les conventions collectives. Seules 22% s'y réfèrent explicitement. Les diplômes de niveau V à III sont les plus fréquemment mentionnés. Le CAP semble structurer fortement les identités de métier dans les secteurs de l'artisanat et de l'industrie, alors que ce rôle est plutôt dévolu au BEP dans les secteurs de service.

### 2) La reconnaissance des diplômes acquis par la voie de la formation continue

Dans la grande majorité des branches considérées, les diplômes acquis en formation continue ne jouissent pas de la même reconnaissance que ceux acquis en formation initiale, y compris lorsqu'il existe une mention explicite du diplôme dans la convention. La forte contestation des syndicats et les regain d'intérêt des employeurs à l'égard de la formation continue pourraient contribuer à introduire d'importants changements sur cette question. Aussi certaines branches,

---

<sup>36</sup> Jobert (Annette) et Tallard (Michèle), "Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives", *Formation Emploi*, n°52, 1995.

telles que le bâtiment, font-elles figure de précurseur en offrant un traitement plus favorable aux salariés ayant acquis leur diplôme en formation initiale que ceux l'ayant obtenu en formation continue (Progression automatique dans la grille deux fois plus rapide pour les premiers que pour les seconds). Mais cet exemple est encore très loin d'être la règle.

### 3) Les nouvelles certifications

Depuis 1987, les CQP sont venus s'ajouter aux traditionnels diplômes de l'éducation nationale, dans les avenants classification des conventions collectives. Initialement conçus en dans un esprit d'insertion professionnelle des jeunes en contrat de qualification, ceux-ci ont progressivement été appropriés par les branches comme une certification qui pouvait s'étendre à l'ensemble des salariés et éventuellement déstabiliser le monopole de l'Education Nationale en matière de certification. Selon Charraud, Personnaz et Veneau (1999), on comptait en 1997 environ 315 CQP, répartis dans une vingtaine de branches (dont 120 CQP pour la seule branche métallurgie). Les CQP sont articulés aux niveaux de l'Education Nationale, du niveau II au niveau V (avec une plus grande fréquence aux niveaux IV et V). Le rôle de « repère » joué par le CQP, est très variable selon les branches considérées. Dans la Métallurgie, les CQP sont plutôt conçus dans une logique d'expérimentation, l'important étant de proposer aux entreprises un panel étendu qu'elles utiliseront de manière variable, selon le contexte spécifique de l'entreprise. A l'opposé, dans les branches plasturgie et automobile, les CQP semblent avoir un rôle structurant beaucoup plus prononcé et remplissent une véritable fonction de « diplôme » interne à la branche. Ainsi on note une grande variabilité de la reconnaissance institutionnelle des CQP dans les entreprises selon la branche d'activité. le lien avec les coefficients de salaire et la mobilité interne des salariés est encore loin d'être automatique.

#### *b) Les diplômes du système dual dans les grilles de classification en Allemagne*

En dépit du nombre important de places de formation offertes par les entreprises impliquées dans le système dual, tous les anciens apprentis ne peuvent trouver un emploi dans l'entreprise ou même le métier pour lequel ils ont été formés. Ce décalage a toujours existé et se maintient à un niveau stable depuis plusieurs années. Que sont alors devenus ces anciens apprentis ? Pour une partie d'entre eux, ils se sont orientés vers la poursuite d'études supérieures, ce qui les a conduit vers d'autres types d'emploi. On constate également des phénomènes de mobilité descendante : une partie non négligeable des apprentis formés dans le secteur artisanal rejoignent la grande industrie, en général dans des postes d'ouvriers non qualifiés.

#### 1) Un référent implicite des grilles de classification : les métiers réglementés du système dual.

Les salaires ne font pas en Allemagne l'objet d'une négociation nationale mais sont déterminés par des conventions collectives régionales de branche. Ainsi on note, au sein d'une même branche, de fortes variations selon la région considérée. Compte tenu de cet éclatement, peu de données statistiques sont disponibles et, pour cette raison, nous nous appuyons essentiellement sur les résultats d'une enquête menée par Ingrid Drexel<sup>37</sup> dans l'industrie chimique et l'industrie métallurgique.

---

<sup>37</sup> Drexel (Ingrid), « La reconnaissance des diplômes professionnels sur le marché du travail et dans les grilles de classification en Allemagne », in Möbus (Martine) et Verdier (Eric), *op. cit.*, 1997.

De façon assez paradoxale, compte tenu de ce que nous avons dit précédemment du rôle fortement structurant du système dual, les grilles de classification et de rémunération ne font pas explicitement référence à des niveaux de formation du système dual. Toutefois le paradoxe n'est qu'apparent. Ce sont des postes de travail, et non des caractéristiques individuelles qui sont mentionnées dans les grilles. Or, pour occuper un poste, il est nécessaire d'avoir suivi « la formation normalement nécessaire pour l'exécution de ces tâches », selon l'expression consacrée<sup>38</sup>. Ainsi, ce n'est pas tant le brevet dual qui en soi valorisé que la capacité à « tenir » un poste de travail donné. On voit très clairement ce phénomène à l'œuvre dans le cas des anciens apprentis du secteur de l'artisanat qui se dirigent massivement vers le secteur industriel<sup>39</sup> et qui ne sont pas classés à des échelons de salaires supérieurs à ceux qui n'ont suivi aucune formation. C'est ce lien quasi automatique entre formation à un métier réglementé et poste de travail qui nous permet de dire que le système dual joue bien un rôle structurant dans la gestion de la main d'œuvre et la fixation des niveaux de rémunération. On retrouve bien ici le caractère « endogène » des formations et des certificats du système dual sur le marché du travail. Toutefois, on a affaire à un système relativement « ouvert » puisque les postes offerts aux anciens apprentis (ayant reçu une formation de deux ou trois ans, selon la spécialité) sont également accessibles aux anciens ouvriers qualifiés faisant preuve d'une expérience professionnelle suffisante.

## 2) Reconnaissance des diplômes acquis dans le cadre de la formation continue – *Techniker* et *Meister*.

Nous avons déjà mentionné l'existence de brevets de maîtrise – *Meister* – et de technicien – *Techniker* – sanctionnant une formation continue qui s'inscrit dans la suite logique de l'apprentissage des métiers réglementés du système dual. En principe, les candidats au brevet de maîtrise et au brevet de technicien doivent justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans et être titulaires d'un brevet d'apprentissage, mais des dérogations sont possibles. Ces deux formations, quoique similaires, ne jouissent pas exactement de la même reconnaissance dans les conventions collectives de branche. Les quelques données que nous avons pu recueillir semblent aller dans le sens d'une plus forte reconnaissance institutionnelle des brevets de techniciens<sup>40</sup> que des brevets de maîtrise les premiers étant classés à un échelon hiérarchique plus élevé. On retrouve ici, comme dans le cas des brevets d'apprentissage, le rôle de référent joué par les professions réglementées dans les grilles de classification.

### *c) En Grande-Bretagne une forte décentralisation de la reconnaissance des certifications dans le cadre des conventions collectives d'entreprise.*

En dépit de la volonté du gouvernement britannique d'imposer un cadre unique de certification plus « transparent », les employeurs sont aujourd'hui confrontés à un maquis de formations qui rend difficile toute forme de reconnaissance institutionnelle des formations professionnelles au sein des conventions collectives. L'objectif initial des *NVQ's* était de permettre une plus grande valorisation des compétences des travailleurs au sein des entreprises, mais cet objectif a été considérablement entravé par la réticence des employeurs à certifier des compétences transférables. Ainsi, bien que les instances représentatives du

<sup>38</sup> Cf. Drexel (Ingrid), *op. cit.*, 1997.

<sup>39</sup> Ceci en raison d'un excès d'offre de places de formation par rapport aux emplois disponibles.

<sup>40</sup> Par exemple, dans l'industrie chimique, les titulaires d'un brevet de maîtrise sont classés à un échelon sensiblement inférieur aux techniciens.

patronat aient joué un rôle majeur dans la mise en place de la démarche *NVQ's*, celle-ci ne semble pas avoir gagné à ce jour la confiance de nombreux employeurs (qui jugent le dispositif trop instrumental) ni du public (en 1999, la moitié des certifications professionnelles délivrées étaient des *NVQ's*, l'autre moitié des certifications « traditionnelles »). La pénurie de personnel qualifié est souvent mise en avant comme une caractéristique centrale du dispositif britannique. Selon Marsden et Ryan, celle-ci serait due principalement au haut niveau de salaire offert aux apprentis<sup>41</sup>, ce qui limite le nombre de places d'apprentis consenties par les employeurs (l'apprentissage représente pour eux un coût direct, et éventuellement un gain si l'apprenti ne quitte pas l'entreprise à l'issue de la formation)<sup>42</sup>.

A ce phénomène vient s'ajouter l'éclatement du système de relations professionnelles britannique depuis l'arrivée au pouvoir des conservateurs. La négociation de branche a considérablement décliné au profit d'une négociation décentralisée au niveau de l'entreprise. De ce fait, il est particulièrement délicat de recueillir des informations statistiques sur la reconnaissance des certifications (diplômes et/ou *NVQ's*) dans les conventions collectives d'entreprise et à notre connaissance aucune étude systématique n'a été réalisée sur ce point.

---

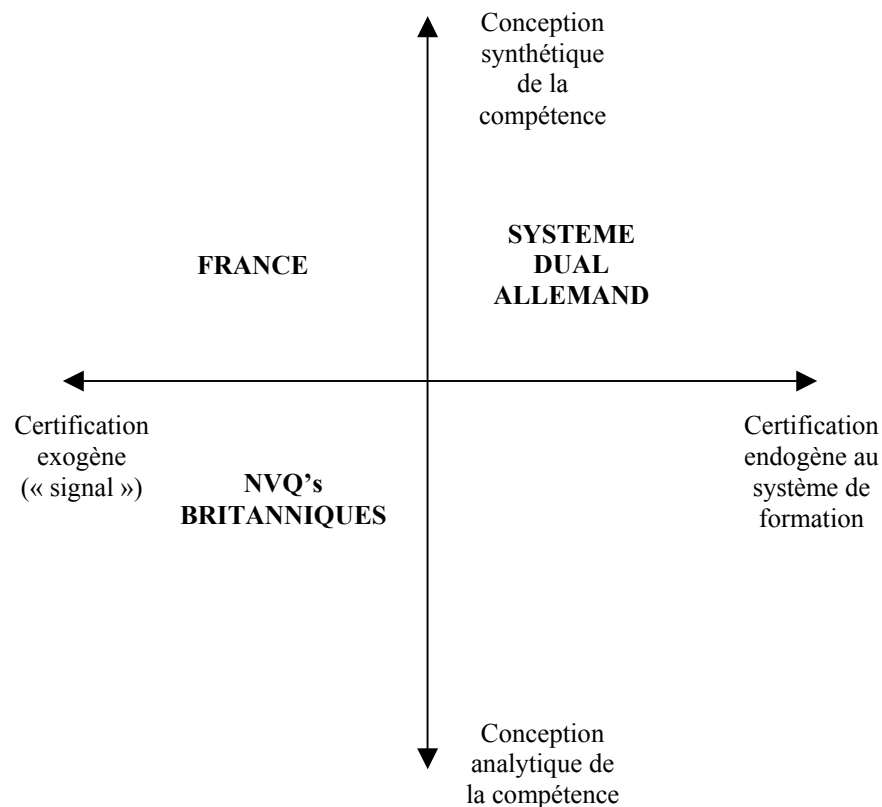
<sup>41</sup> Cf *infra* p. 18.

<sup>42</sup> Marsden (David) et Ryan (P.), « Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 28, n°3, 1990.

## Annexe 2 :

Sur le schéma suivant, on voit jouer un couple d'oppositions faisant intervenir :

1. En abscisses, la question, mentionnée en première partie, du lien entre certification et marché du travail. Dans le cas allemand la certification est dans une large mesure endogène au marché du travail. Le métier, la formation et l'insertion sur le marché du travail semblent « faire corps » et cette dimension est prise en compte dans les conventions collectives de branche. En France et en Grande-Bretagne, en revanche, les certifications sont dans une large mesure exogènes au marché du travail (néanmoins endogènes au système de formation dans le cas de la France), et visent plus à signaler aux employeurs les qualités de la main d'œuvre (qualités générales dans le cas français et qualités directement opérationnelles dans le cas britannique).
2. L'axe des ordonnées sépare, en haut, une conception synthétique de la compétence qui prend sa source dans une vision globale du métier d'une conception plus analytique (en bas) selon laquelle le métier est décomposable en un ensemble de tâches élémentaires.





## **BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE :**

### **1) Ouvrages collectifs :**

**Aventur (François), Möbus (Martine)**, *Formation professionnelle initiale et continue en Europe. Une étude Céreq/Elf Aquitaine*, Magnard, 1999.

**Bessy (Christian), Eymard-Duvernay (François), Larquier (de) (Guillemette) et Marchal (Emmanuelle)**, *Les institutions du recrutement. Approche comparative France/Grande-Bretagne*, Rapport pour le Commissariat général du Plan, 1999.

**Cahiers Lillois d'Economie et de sociologie**, *La certification. Construction et usages*, n°31, 1<sup>er</sup> semestre 1998.

**Jobert (Annette), Marry (Catherine) et Tanguy (Lucie)**, *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin, Paris, 1995.

**Möbus (Martine) et Verdier (Eric) (éds)**, *Les diplômés professionnels en France et en Allemagne. Conception et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris, 1997.

**Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle**, *La Formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux*, mars 1999.

### **2) Articles et documents de travail :**

**Ancel (François) et Le Roux (Annie)**, « Validation des acquis professionnels par le système éducatif : une nouvelle composante de l'activité de certification », *Note d'information du ministère de l'Education Nationale*, n°41, octobre 2000.

**Aventur (François) et Möbus (Martine)**, « La formation continue dans les entreprises : la place de la France en Europe », *Bref-Céreq*, n°116, janvier 1996.

**Béret (Pierre) et Dupray (Arnaud)**, « Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif : le cas de l'Allemagne et de la France », *Formation Professionnelle - Revue Européenne*, Cedefop, n°14, 1998.

**Bessy (Christian)**, « La certification des compétences professionnelles : l'expérience britannique », *Document de travail du Centre d'études de l'emploi*, n°1, mai 2000.

**Bessy (Christian), Larquier (de), (Guillemette)**, « Le marché du travail des informaticiens médiatisé par les annonces d'offres d'emploi : comparaison France/Grande-Bretagne », *Document de travail du Centre d'Etudes de l'Emploi*, n°5, Noisy-Le-Grand, novembre 2000.

**Bosch (Gerhard)**, « The Dual System of Vocational Training in Germany is it still a Model ? », *Association d'Economie Politique*, Colloque 1999, Montréal, 1999.

**Darré (Yann)**, "Genèse d'une demande de certification : le cas de la logistique", *La certification. Constructions et usages*, Cahiers Lillois d'Economie et de Sociologie, n°31, L'Harmattan, 1998.

**Delors (Jacques)**, « Une exigence d'adaptation », *La Revue de la CFDT*, n°22-23 (num. spécial sur « la formation professionnelle », 1999.

**Eckert (Henri) et Veneau (Patrick)**, « Electronique, électrotechnique, informatique industrielle : de la spécialité de formation au métier », *Bref-Céreq*, n°152, avril 1999

**Fourcade (Bernard), Ourliac (Georges) et Ourtau (Maurice)**, "La négociation des diplômes technologiques: les commissions professionnelles consultatives", *Formation Emploi*, n°39, 1992.

**d'Iribarne (Alain)**, « Une lecture des paradigmes du Livre Blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat », *Formation Professionnelle - Revue Européenne*, Cedefop, n°8-9, 1996.

**Jobert (Annette) et Tallard (Michèle)**, "Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives", *Formation Emploi*, n°52, octobre-décembre 1995.

**Marsden (David) et Ryan (Patrick)**, « Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 28, n°3, 1990

**Méhaut (Philippe)**, « Se former tout au long de la vie ? », *Bref-Céreq*, n°120, 1996.

**Merle (Vincent)**, « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Formation Professionnelle - Revue Européenne*, n°12, 1997.

**Personnaz (Elsa) et Veneau (Patrick)**, « Former pour répondre à des besoins en qualification. L'exemple d'un CQP de la métallurgie », *Bref-Céreq*, n°166, août 2000.

**Richard (Antoine) et Teissier (Josiane)**, « La décentralisation de la formation professionnelle. En quête d'une offre régionale plus cohérente », *Bref-Céreq*, n°162, mars 2000.

**Verdier (Eric), Möbus (Martine)**, « Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi : l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne », *Economie Publique*, n°1, 2000.

**Verdier (Eric) et Lamanthe (Annie)**, « La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes : la cohérence problématique de l'action publique », *Sociologie du travail*, n°4/1999.

**Verdier (Eric)**, « Le dispositif français à la croisée des chemins », *La Revue de la CFDT*, n°22-23 (num. spécial sur « la formation professionnelle », 1999.

**Wolber (Odile) et Grille (Joëlle)**, « La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Education Nationale », *Note d'information du Ministère de l'Education Nationale*, 27 août 2000.

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