

La validation de compétences : un outil de régulation ? (Paul TIMMERMANS).

Réf : Chambre de la formation 9874

Les déclarations européennes sur « la formation tout au long de la vie », et plus en encore la volonté des chefs d'état de placer un grand nombre de demandeurs d'emploi en formation professionnelle, amènent bon nombre d'acteurs à s'interroger sur l'adéquation entre formation et emploi. Cette problématique ancienne, déjà qualifiée comme une « introuvable relation »¹, mériterait d'être relue à la lumière de la notion de compétences et de son processus de validation.

La validation de compétences est un phénomène économiquement complexe, lié à la compétitivité des entreprises, mais aussi socialement porteur car il replace l'individu au centre d'un système. Valider, c'est donner une valeur économique et augmenter la mobilité professionnelle ; c'est aussi donner une reconnaissance sociale au travail de l'individu et l'ouvrir à des stratégies personnelle et professionnelle.

Nous allons tenter ci-après de baliser un terrain complexe et de montrer comment la validation de compétences pourrait être un outil de régulation du marché (embauche, adaptation de la main d'œuvre, fixation des salaires, ...). Mais aussi de l'itinéraire des individus, demandeurs d'emploi ou travailleurs. Il s'agit là d'un véritable débat politique, plus que d'un enjeu technique, auquel les pouvoirs publics et les partenaires sociaux doivent apporter des éléments clairs.

Des certitudes aux hypothèses.

Avant que n'apparaissent les premiers mouvements de restructuration économique, la régulation des besoins de main d'oeuvre n'était pas considérée comme une problématique majeure. Une école technique et professionnelle attractive drainait les candidats travailleurs ; les processus de formation dispensaient les savoirs nécessaires, les diplômes constituaient de solides clés d'entrée dans l'entreprise ; les employeurs étaient associés aux jurys de qualification attestant ainsi de la pertinence des connaissances acquises.

Ce modèle éducatif, basé sur des programmes stables, et sur des tendances économiques porteuses d'emploi. s'est trouvé inadapté face à un environnement où se sont modifiés les trois pôles esquissés ci-avant :

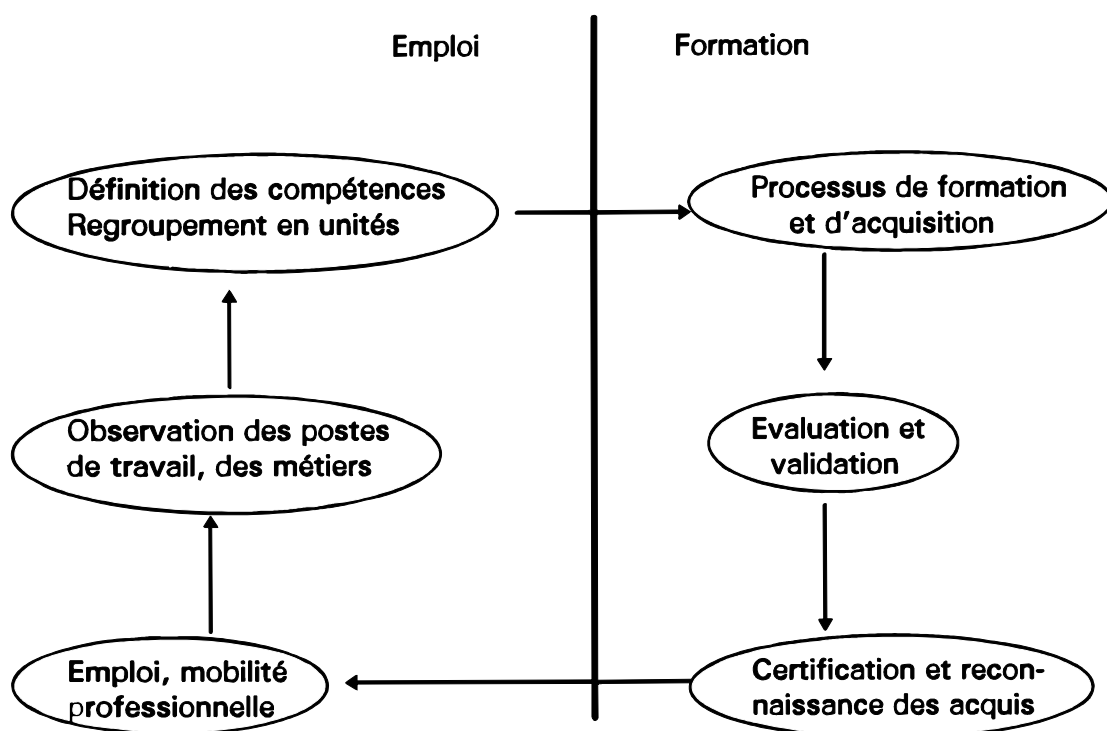
- **l'entreprise** n'exige pas seulement des qualités professionnelles pour répondre aux enjeux de la compétitivité mais elle déclare des besoins nettement moindres sur le plan quantitatif mais terriblement augmentés en matière de mobilité et d'adaptabilité ;
- **l'école** technique et professionnelle, malgré des efforts louables d'adaptation avec des moyens très limités, n'attire plus ; son environnement et son parc machine ont peu évolué, ses enseignants ont beaucoup de peine à suivre le changement technologique, ses programmes sont trop marqués par l'académisme ;
- **les jeunes** ont d'autres attentes sociétares que le travail ; de surcroît, l'accès à celui-ci est très aléatoire et semble peu déterminé par la qualité des diplômes techniques.

¹ L'introuvable relation emploi-formation, 1986, étude conduite par L. TANGUY, la documentation française

Développement économique, formatif et individuel se conjuguent désormais dans une recherche commune d'équilibre. Comme le souligne Danielle COLARDYN². S'il est impossible de faire peser le poids d'une formation tout au long de la vie sur la seule fonction publique ou d'ailleurs sur les seules entreprises. Le principe d'un partage des responsabilités doit être débattu et accepté par les partenaires sociaux, les pouvoirs publics et les individus ». On ne pourra cependant tendre vers un équilibre qu'au prix d'une remise en question de la valeur que chacun attribue à la compétence et à ses diverses composantes. Nous nous attacherons ci-après à tenter de poser le cadre de ce débat sous ses aspects conceptuel, méthodologique et politique.

Apparition de nouveaux champs.

La « crise » a donc remis en cause les modèles ; on est ainsi passé de la notion d'emploi à celle de l'employabilité et de celle de qualification à celle de compétence. Six grands domaines marquent le cycle de la compétence, qui se confrontent en autant de champs et s'enchaînent dans une dynamique : l'observation des postes de travail, la définition des compétences, les processus d'acquisition, les processus de validation, le système de certification et enfin l'accès au marché du travail. Emploi et formation s'enchaînent dans un mouvement perpétuel.



Champ n°1 : Le conceptuel - de l'observation à la définition -.

Dans ce premier domaine, fort investigué en Belgique à l'heure actuelle sous l'impulsion des différents opérateurs et en particulier de la CCPQ³, bon nombre de problèmes restent sans réponse. Ainsi, on n'a pas encore tranché sur les différents types de compétences rencontrés au poste de travail et à fortiori sur leurs processus d'acquisition.

² Danielle COLARDYN, article « Gestion des compétences et mobilité professionnelle », revue ANDCP n°385 – décembre 97.

³ Commission consultative des professions et des qualifications, mise en œuvre en 1994 et pilotée par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française. Il vise principalement à redéfinir tous les programmes d'enseignement du plein-exercice sur base d'une qualification acquise en 6 années du secondaire.

Jean DUSSAULT⁴ évoque deux types : les compétences particulières, directement utiles à l'exercice de la profession et donc marquées par l'efficacité, et les compétences générales qui débordent de la tâche mais contribuent généralement à l'exercice de celle-ci⁵.

Il existe peu d'observations rigoureuses des métiers (peu d'outils, pas d'institution adaptée), mais au-delà, la question la plus difficile reste celle de l'abstraction. On s'accordera avec Guy LE BOTERF⁶ pour dire que «la logique de la décomposition tue la compétence». Celle-ci est a priori inobservable, on ne peut en voir que sa manifestation. De plus, il n'y a pas qu'une seule façon d'être compétent, c'est-à-dire pas qu'une seule stratégie pour gérer des situations professionnelles complexes.

Un important travail de formation des divers acteurs de ce domaine semble important si l'on veut établir une cohérence et une adhésion collective aux travaux effectués. Sur un plan plus global, la question d'une base de données unique et adaptée reste toujours à traiter.

Champ n°2 - L'apprentissage - de la définition à l'acquisition -

Dans ce domaine, la première difficulté est de regrouper les compétences en unités cohérentes, mais on mentionnera aussi la question des compétences dites transversales ou encore la coordination et l'actualisation des référentiels-métiers.

La transformation de ces référentiels en programme de formation, applicables par les différents opérateurs reste difficile. Jusqu'où peut aller la description de la qualification à acquérir, sans briser la liberté pédagogique de chaque opérateur et sa capacité à faire face à des publics particuliers ? La question reste ouverte ; elle fera l'objet de conflits intéressants.

Mais, un autre problème non intégré dans la réflexion institutionnelle est l'acquisition des compétences sur le lieu du travail. À côté des cursus classiques, l'entreprise est aussi lieu de formation. Tutorat, compagnonnage ou encore « l'entreprise formatrice » sont l'expression d'un souci ancien mais aussi d'une capacité d'enrichir ses capacités sur le lieu de travail par observations d'autres pratiques, mais encore par la méthode des essais et des erreurs.

Bien sûr, la compétitivité outrancière renvoie à des pratiques néo-tayloristes mais on pourrait imaginer comme le suggère L. DURAND⁷, que développer son employabilité, c'est être capable de prendre du recul sur ses propres compétences et que l'entreprise doit donner du temps au salarié pour le faire. C'est une piste sérieuse pour la formation continue.

Champ n°3 : Le méthodologique - de l'acquisition à l'évaluation -

De nombreux pédagogues ont investi ce champ, tentant de clarifier les objectifs pour permettre des évaluations pertinentes. Mais la planification de l'offre reste soumise aux lois du marché et les conditions de transmission du savoir sont inégales : formation des formateurs insuffisante, matériaux inadaptés sont des situations très souvent rencontrées. Nous voulons redire la nécessité d'évaluer les acquis en situation réelle ou simulée, aussi proche que possible de la situation professionnelle. Nous n'évoquons ici que la partie strictement professionnelle d'un processus d'apprentissage ; les autres font aussi l'objet d'évaluations mais non axées sur la prestation à un poste de travail.

⁴ Jean DUSSAULT : «Guide de détermination des compétences» - Ministère Québécois de l'éducation – 07/96.

⁵ Par exemple : réparer un système de freinage automobile exige des compétences particulières mais le mécanicien a intérêt à interroger préalablement le client pour recevoir les bonnes informations. Il s'agit alors de compétences générales.

⁶ G. LE BOTERF. «Pour une définition rigoureuse de la compétence» - Le Monde 02/07/97.

⁷ «L'employabilité» : un concept intéressant mais trop peu appliqué - L. DURAND – Le Monde 11/02/98.

La validation d'une compétence technique ne constitue évidemment pas la reconnaissance d'un processus d'éducation.

Mais la production des compétences n'est pas l'exclusivité des systèmes formatifs. Donner un sens commun aux diverses évaluations, c'est, déclare J.-P. BELLIER⁸, expert au BIT, « ouvrir la voie à une labellisation des compétences ». Il faut donc concevoir des dispositifs capables de donner à chaque individu les moyens de faire reconnaître son expérience professionnelle et personnelle.

Champ n° 4 : L'institutionnel - de la validation à la reconnaissance -.

Le champ est terriblement marqué par les rapports institutionnels. La mise sur pied d'un système partagé de validation suppose l'accréditation des organismes valideurs⁹. Si l'on reconnaît l'accès à la compétence par des parcours aussi diversifiés que la formation initiale, la formation continue ou l'expérience, la validation n'est crédible qu'au prix d'un processus unique. L'Etat doit prendre ses responsabilités dans l'organisation d'un tel système pour éviter les dérives marchandes.

Comme l'évoque Danielle COLARDYN¹⁰, « il ne s'agit pas de créer de nouveaux systèmes à partir de zéro mais de bâtir avec ceux existants, de mettre en place un dispositif qui en améliore la transparence ... les réorienter vers des objectifs d'évaluation des compétences tout au long de la vie ».

Il ne semble ni opportun, ni intéressant de remettre en cause le monopole de l'enseignement sur la certification (et donc des effets de droits y afférents) mais trois pistes devraient être creusées :

- l'analyse, la confrontation et l'harmonisation des dispositifs déjà existants ;
- le développement du partenariat qui permet aux autres opérateurs d'offrir à leurs stagiaires des passerelles avec l'enseignement ;
- la mise au point de portefeuilles de compétences pour visibiliser les parcours des individus.

Champ n°5 . Le dialogue social - de la reconnaissance à l'embauche -.

La compétence, validée ou certifiée, permet de reconsidérer l'employabilité, pas simplement comme une capacité de l'individu mais comme un rapport social entre l'entrepreneur et le travailleur. La reconnaissance produit ainsi de l'organisation du travail, une hiérarchie et une classification. Elle fait l'objet d'accords formels sur les plans sectoriels tandis que les accords interprofessionnels s'attachent à des droits plus globaux des travailleurs.

La rareté de l'emploi perturbe le mécanisme et renforce les mécanismes de sélectivité de l'entreprise ; et nous assistons, ainsi que le déclarait P. ZARIFIAN¹¹, « à une convergence entre la sélection dans les études et celle qui instruit l'accès à l'emploi ». Ce double phénomène laisse à penser que se cristallisera un véritable pôle de pauvreté, si l'on ne réinterroge pas la notion de compétence. Patricia GARDIER MOULIN¹² signale avec propos que « dans l'organisation taylorienne du travail, les activités étaient stabilisées avec des solutions préalablement définies. Aujourd'hui, alors que les salariés doivent sans cesse inventer de nouvelles solutions pour s'adapter à leur environnement et à celui de leur entreprise, leur capacité à répondre à ces nouvelles exigences, c'est-à-dire leur compétence, devient un enjeu essentiel pour la compétitivité des organisations ».

⁸ « Ouvrir la voie à une labellisation des compétences » - J.-P. BELLIER, Le Monde 25/11/97.

⁹ Une norme européenne, signée par 15 états membres, existe et est fort peu utilisée. Son numéro de référence est le EN 4501 3.

¹⁰ Danielle COLARDYN, op cit., décembre 97.

¹¹ « Vers une montée du risque de la pauvreté », P. ZARIFIAN, Le Monde 28/10/98.

¹² « Du référentiel emploi au référentiel formation » Patricia GARDIER MOULIN - Actualité de la formation permanente, n°143.

La compétence peut devenir le lien visible entre la valeur économique créée et les salaires. La question est de savoir si les entreprises et les syndicats, dans la négociation collective, admettent et rémunèrent la compétence.

Champ n° 6 . La gestion des ressources humaines - de l'embauche au poste de travail -.

La pertinence de la validation de compétences se mesure à la qualité de l'embauche, relativement aux exigences du poste de travail ; la pérennité des dispositifs de reconnaissance dépendra fortement de leur capacité à s'adapter aux évolutions technologiques mais plus concrètement encore, à servir de support à la formation continuée du personnel de l'entreprise. La validation pourrait être au coeur de la gestion prévisionnelle des ressources humaines.

Une fois l'embauche réalisée d'autres mécanismes s'activent relativement à la reconnaissance monétaire et à la mobilité interne ; en effet, les activités au poste de travail correspondent à une fonction. Celle-ci est analysée, classée, traduite en barème et déclinée en rémunération.

Mais la professionnalité ne peut se réduire à des savoir-faire comme pas mal de gestionnaires d'entreprises le souhaiteraient ; Elizabeth DUGUE¹³, qui dénoncent la primauté de la nation de compétence sur celle de métier, déclare à ce propos : « tout cela ne fournit aucune information propre à favoriser un itinéraire professionnel dans lequel progression en connaissances et progression statutaire soient liées ».

Penser la gestion de l'entreprise en des termes de compétences traduit des approches marquées par des relations interindividuelles bien éloignées des rapports sociaux entre employeur et organisations syndicales.

Outre des bénéfices financiers, l'entreprise gagnerait à considérer le caractère collectif de la compétence et le facteur humain retrouverait une place plus centrale dans la gestion de la production.

La régulation du point de vue des acteurs.

La validation de compétences est donc un outil majeur de régulation. Mais ce processus se construira dans la relation entre les acteurs et elle sera vraisemblablement de l'ordre de la coopération conflictuelle.

Il apparaît intéressant, avant de conclure, de situer les enjeux portés par chaque type d'acteurs.

1. Les employeurs . la compétence est essentiellement lue en termes de productivité et d'adaptation aux exigences du poste de travail. La tentation est grande de réduire la problématique à son aspect instrumental, voire adéquationniste. On peut ainsi s'interroger sur la volonté des employeurs à développer leurs propres systèmes de formation, avec leur propre budget ou à peser sur les systèmes publics pour leur donner des orientations spécifiques. Mais le processus de validation considéré dans son ensemble devrait donner du sens et du souffle à la gestion prévisionnelle de l'emploi et contribuer ainsi à faire de la formation un investissement et non un simple coût. Mobilité, reconversion, anticipation des besoins en ressources humaines, plans de carrière, transmission des compétences deviendraient de véritables enjeux.

¹³ Elizabeth DLJGUE - Problèmes Economiques n° 2.420 - avril 95 « l'utilisation de la notion de compétences dans l'entreprise ».

2. Les syndicats . la question de la compétence est très souvent posée en termes de classification et de barèmes. Mais cette vision est réductrice. L'enjeu est de transformer une relation duale, de type contractuel, en relations collectives. La vision taylorienne, qui décompose la tâche en une multitude d'éléments, masque la dimension « rapport social » qui est inscrite dans la notion de qualification et sur laquelle les syndicats fondent leur légitimité.

Paradoxalement à cette dimension collective, les syndicats sont aussi des promoteurs du droit individuel à la formation.

3. Les pouvoirs publics . l'état intervient dans le domaine essentiel de la régulation du système, sous divers aspects, liés à l'acquisition de compétences :

- l'égalité d'accès à la connaissance, tant sur le plan de la formation générale et sociale que technique et professionnelle ;
- la détermination du cadre général de l'emploi et de la formation ;
- l'adaptation rapide du public aux mutations économiques et technologiques en développant des offres de proximité sur un territoire.

4. Les individus : deux enjeux apparaissent du point de vue des personnes ; d'abord la validation de compétences doit produire des effets de notoriété, et particulièrement augmente l'accès à l'emploi. De plus, obtenir les éléments objectifs et actualisés sur ses capacités, facilite les stratégies personnelles et professionnelles de mobilité.

On veillera cependant à ne pas réduire les choix formatifs des individus à ces seules logiques d'acquisition des compétences techniques et/ou professionnelles.

Critères constituant les niveaux européens de qualification professionnelle (ChFo 98102)

	Type de formation	Lieu de formation	Compétence	Degré d'autonomie	Type d'activités	Travail en équipe
Niveau 1	initiation professionnelle	acquisition rapide à ou en dehors enseign.	quant de connaissances et de capacités pratiques	exécution	travail simple	
Niveau 2	qualification complète		capacité d'utiliser les instruments et techniques en lien avec une activité	autonomie	dans le cadre d'un travail d'exécution	
Niveau 3			davantage de connaissances théoriques que le niveau 2	autonome	travail technique	comporter des responsabilités d'encadrement
Niveau 4	formation technique de haut niveau	dans ou en dehors enseign	niveau supérieur de connaissances et de capacités	autonomie	responsabilité de conception et/ou de gestion	direction
Niveau 5	formation		maîtrise des fonds scientifiques de la profession	autonomie		

Conseil de l'éducation et de la formation

Critères constituant les niveaux britanniques de qualification professionnelles. (ChFo 9899)

	Act. quant.	Act qual.	Contextes	Autonomie	Travail en équipe	Gestion	Conception
Niveau 1	Gamme d'activités variées	répétitives et prévisibles					
Niveau 2	Gamme importante d'activités diverses	certaines ont un caractère complexe et non répétitif	grande variété de contextes	certain degré de responsabilité personnelle, d'autonomie individuelle	collaboration avec d'autres au travers de l'appartenance à un groupe		
Niveau 3	large gamme d'activités diverses	la plupart ont un caractère complexe et non-répétitif	grande variété de contextes	degré considérable de responsabilité et d'autonomie	souvent capable de contrôler ou de guider les autres		
Niveau 4	Vaste gamme d'activités techniques		grande variété de contextes	degré important de responsabilité et d'autonomie	capacité à assumer la responsabilité pour le travail des autres	souvent attribuer les ressources	
Niveau 5	Vaste gamme de principes fondamentaux et de techniques complexes		multitude de contextes variés et souvent imprévisibles	grande capacité d'autonomie personnelle	grande aptitude à assumer la responsabilité du travail des autres	grande aptitude à attribuer les ressources substantielles	respons pers. en matière de diagnostic et d'analyse, de conception, de planification et d'évaluation