

Ecole nationale d'administration
Promotion René Cassin (2001-2003)
Séminaire « La formation professionnelle »
Groupe 11

Gestion prévisionnelle de l'emploi
et formation professionnelle

Octobre 2002

INTRODUCTION	5
---------------------------	----------

1. L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE CRÉE DES BESOINS EN COMPÉTENCE AUQUEL LE SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE NE RÉPOND PAS PLEINEMENT.....	7
--	----------

1.1. LA MUTATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE FAIT PESER SUR LES SALARIÉS UNE EXIGENCE EN COMPÉTENCE.....	7
---	----------

1.1.1. L'ENVIRONNEMENT DES ENTREPRISES SE CARACTÉRISE PAR UNE INSTABILITÉ CROISSANTE. .	7
---	---

1.1.1.1. Une forte instabilité économique.....	7
--	---

1.1.1.2. Des techniques qui évoluent rapidement.	8
---	---

1.1.1.3. Une modification du rapport offre/demande.	8
--	---

1.1.2. L'ÉVOLUTION DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL QUI EN RÉSULTE FAIT PESER SUR LE SALARIÉ UNE EXIGENCE EN COMPÉTENCE.	9
---	---

1.1.2.1. Un enrichissement du contenu de l'emploi qui rend obsolète la conception fordiste du poste.....	9
--	---

1.1.2.2. La compétence, une notion qui permet d'appréhender les exigences nouvelles pesant sur le salarié.	10
---	----

1.1.3. LES PÉNURIES DE COMPÉTENCES ACTUELLES DEVRAIENT ÊTRE AGGRAVÉES PAR LE CHOC DÉMOGRAPHIQUE.....	11
--	----

1.1.3.1. Des difficultés de recrutement dans de nombreux secteurs.....	11
--	----

1.1.3.2. Des pénuries aggravées par le choc démographique.	11
---	----

1.1.3.3. Un début de mutualisation des efforts de prévision des pénuries de compétences.	11
---	----

1.2. LE SYSTÈME ACTUEL DE FORMATION NE RÉPOND PAS PLEINEMENT À CES BESOINS.....	13
--	-----------

1.2.1. LE SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE RESTE PERFECTIBLE.	13
---	----

1.2.1.1. Des efforts entrepris pour adapter le système de formation initiale.	13
--	----

1.2.1.2. Des besoins imparfaitement satisfaits.....	14
---	----

1.2.2. L'ESSENTIEL DES EFFORTS DOIT PORTER SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE.	14
--	----

1.2.2.1. Un système de formation professionnelle continue fondé sur la loi de 1971.....	14
---	----

1.2.2.2. Un système qui présente des insuffisances.....	15
---	----

2. DE CE FAIT, LES ENTREPRISES METTENT EN ŒUVRE DES DÉMARCHES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES QUI PEUVENT RENDRE LA FORMATION DES SALARIÉS PLUS PERFORMANTE.....	17
--	-----------

2.1. LA GESTION PRÉVISIONNELLE DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES FAIT DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES UN DÉTERMINANT ESSENTIEL DE LA PERFORMANCE ÉCONOMIQUE.	17
---	-----------

2.1.1. LA GESTION PRÉVISIONNELLE DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES A TENTÉ D'APPORTER UNE RÉPONSE AUX MUTATIONS INDUSTRIELLES.	17
--	----

2.1.1.1. De la gestion prévisionnelle du personnel à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.....	17
--	----

2.1.1.2. La promotion de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences par les pouvoirs publics.....	17
---	----

2.1.1.3. L'intervention du juge dans l'évolution du contrat de travail : la prise en compte d'une dimension prévisionnelle.	18
--	----

2.1.2. UN IMPACT RÉDUIT SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE.	18
2.1.3. DES PRATIQUES QUI ONT ÉCHOUÉ ET N'EXISTENT PLUS QU'À L'ÉTAT RÉSIDUEL.	19
2.1.3.1. Un échec global.	19
2.1.3.2. Des pratiques isolées.	19
2.2. PLUS ABOUTIE, LA GESTION PAR LES COMPÉTENCES MODIFIE PROFONDÉMENT LE RÔLE ET LES MODALITÉS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.	20
2.2.1. LES PRATIQUES DE GESTION PAR LES COMPÉTENCES MARQUENT UNE ÉVOLUTION FONDAMENTALE PAR RAPPORT AUX PRATIQUES DE GESTION PRÉVISIONNELLE DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES.	20
2.2.1.1. Des éléments de continuité.	20
2.2.1.2. Une gestion des ressources humaines axée sur les compétences.	21
2.2.2. LE RÔLE ET LES MODALITÉS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE SE TROUVENT PROFONDÉMENT MODIFIÉS.	21
2.2.2.1. La formation professionnelle inscrite au cœur des démarches de gestion par les compétences.	21
2.2.2.2. Une formation professionnelle profondément modifiée.	21
2.3. DIFFICILE, L'ÉVALUATION DES DÉMARCHES COMPÉTENCES LAISSE POURTANT AUGURER DE LEUR DÉVELOPPEMENT.	23
2.3.1. UNE QUANTIFICATION DIFFICILE.	23
2.3.1.1. Un fort biais statistique.	23
2.3.1.2. Des pratiques encore marginales.	24
2.3.2. DES RÉSULTATS QUI SEMBLER POSITIFS.	24
2.3.2.1. Des démarches plébiscitées.	24
2.3.2.2. Des estimations de performance incertaines.	25
2.3.3. UN SUCCÈS CONDITIONNÉ PAR UNE ÉVOLUTION DE L'ORGANISATION DE L'ENTREPRISE.	25
2.3.3.1. Placer les compétences des salariés au cœur de la stratégie de l'entreprise.	25
2.3.3.2. Faire évoluer l'organisation de l'entreprise.	25
2.3.4. DES DÉMARCHES QUI DEVRAIENT SE DÉVELOPPER.	26
2.3.4.1. Une tendance lourde.	26
2.3.4.2. Des démarches d'adaptation qui doivent évoluer vers des démarches d'anticipation.	26
2.3.4.3. En germe, une mutation profonde des rapports de travail.	26
2.3.4.4. Un défi : l'implication des salariés dans les démarches compétences.	27
3. CES DÉMARCHES PORTENT EN GERME UN NOUVEL ECHANGE SALARIAL PERFORMANCE CONTRE EMPLOYABILITÉ AUQUEL LA FORMATION PROFESSIONNELLE POURRAIT CONCOURIR.	28
3.1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE PEUT CONCOURIR AU NOUVEL ÉCHANGE SALARIAL PERFORMANCE CONTRE EMPLOYABILITÉ.	28
3.1.1. L'ÉROSION DES MARCHÉS INTERNES ET L'ÉMERGENCE DES DÉMARCHES COMPÉTENCES REMETTENT EN CAUSE LE COMPROMIS SALARIAL FORDISTE.	28
3.1.1.1. Un compromis fordiste fondé sur l'échange subordination contre stabilité.	28
3.1.1.2. Une stabilité remise en cause par l'érosion des marchés internes.	28
3.1.1.3. Une subordination affectée par les démarches compétences.	30
3.1.2. LES DÉMARCHES COMPÉTENCES SEMBLER INSTITUER UN NOUVEL ÉCHANGE SALARIAL PERFORMANCE CONTRE EMPLOYABILITÉ AUQUEL LA FORMATION PROFESSIONNELLE POURRAIT CONCOURIR.	30
3.2. EN L'ÉTAT ACTUEL, LE SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE N'OFFRE PAS AU SALARIÉ LES MOYENS D'ASSUMER LA RESPONSABILITÉ DE SA FORMATION.	31

3.2.1. EN MATIÈRE DE FORMATION LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ENTRE L'EMPLOYEUR ET LE SALARIÉ EST INADAPTÉ.	31
3.2.1.1. Une obligation d'adaptation affectée par la notion de compétence.....	31
3.2.1.2. Le salarié manque d'outils pour assumer la responsabilité de sa formation.	32
3.2.1.3. Des partenaires sociaux favorables au co-investissement.	33
3.2.2. LES INCERTITUDES LIÉES À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES AU SEIN DE L'ENTREPRISE N'INCITENT PAS LES SALARIÉS À SE FORMER.	33
3.2.2.1. Des craintes liées à une évaluation des salariés plus subjective.....	33
3.2.2.2. Un encadrement nécessaire.	34
3.3. LA RECONNAISSANCE DE L'EMPLOYABILITÉ DU SALARIÉ HORS DE L'ENTREPRISE RESTE DE SURCROÎT INSUFFISANTE.	34
3.3.1. LA FAIBLE LISIBILITÉ DES COMPÉTENCES FRAGILISE LES TRAJECTOIRES D'EMPLOI.	34
3.3.1.1. Les compétences sont insuffisamment reconnues.	34
3.3.1.2. Des grilles de classification qui n'intègrent pas assez la notion de compétences.	35
3.3.2. LES SYSTÈMES ACTUELS DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES SONT INSUFFISANTS OU INADAPTÉS.....	36
3.3.2.1. Des diplômes et des titres qui perdent leur valeur de référent social.	36
3.3.2.2. Des alternatives peu concluantes ou incertaines.....	36
4. PROPOSITIONS.....	38
4.1. FAIRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE UN OUTIL PRIVILÉGIÉ DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES.....	38
4.1.1. METTRE EN PLACE UNE INDIVIDUALISATION DES DROITS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE GARANTIE COLLECTIVEMENT.	38
4.1.1.1. Donner aux individus les moyens de développer leurs compétences par une garantie d'accès à la formation professionnelle.	38
4.1.1.2. Définir les conditions d'usage de ce droit en clarifiant les responsabilités de l'employeur et du salarié.	39
4.1.2. ASSURER UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DE LA NOTION DE COMPÉTENCE PAR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE.	41
4.2. RECONNAÎTRE, RENDRE LISIBLE ET VALIDER LES COMPÉTENCES.....	41
4.2.1. DÉVELOPPER LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE.	41
4.2.1.1. La VAE doit devenir un thème privilégié de la négociation collective.....	41
4.2.1.2. Inciter les salariés à s'engager dans des actions de VAE.	42
4.2.1.3. Doter le dispositif de VAE des moyens nécessaires à son efficacité.	42
4.2.2. METTRE EN PLACE LE RÉPERTOIRE NATIONAL DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES.	43
4.2.2.1. Faire du répertoire un outil de référence.	43
4.2.2.2. Donner à la Commission les moyens de ses ambitions.	43
4.2.3. INTRODUIRE LES COMPÉTENCES DANS LES GRILLES DE CLASSIFICATION.	43
4.2.3.1. Intégrer les compétences requises à la description des emplois.	43
4.2.3.2. Encadrer collectivement la reconnaissance des compétences acquises.....	44
4.3. ANTICIPER LES BESOINS ET ACCOMPAGNER LES DÉMARCHES COMPÉTENCES.....	45
4.3.1. IDENTIFIER ET ANTICIPER LES BESOINS EN COMPÉTENCES ET EN QUALIFICATIONS.....	45
4.3.1.1. Poursuivre les efforts de prévision au niveau national.	45
4.3.1.2. Encourager les efforts de prévision au niveau de la branche.	45
4.3.1.3. Adapter les formations aux besoins des territoires.	45
4.3.2. ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES.	46
4.3.2.1. Accompagner les entreprises dans la mise en œuvre des démarches compétences.	46
4.3.2.2. Accompagner les individus dans la construction de parcours professionnels.....	47

CONCLUSION	49
------------------	----

ANNEXES	50
----------------------	-----------

ANNEXE N°1 : L'UNION EUROPEENNE ET LA GESTION PAR LES COMPETENCES	52
---	-----------

ANNEXE N°2 : GESTION PAR LES COMPETENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE AU ROYAUME-UNI.....	56
--	-----------

ANNEXE N°3 : GESTION PAR LES COMPETENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE	58
---	-----------

ANNEXE N°4 : LA GESTION PAR LES COMPETENCES DANS LE SECTEUR PUBLIC	61
---	-----------

ANNEXE N°5 : FICHE METHODOLOGIQUE	63
--	-----------

LISTE DES PERSONNALITES RENCONTREES DANS LE CADRE DE L'ETUDE.....	64
--	-----------

GLOSSAIRE.....	68
-----------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE	70
----------------------------	-----------

INTRODUCTION

La nécessité de développer les compétences des salariés dans le but d'accroître la compétitivité de l'économie et d'améliorer les perspectives d'emploi fait l'objet d'un consensus. La notion de compétence est entendue comme une **combinaison de savoirs qui ne s'observent que dans l'action, ne peuvent être évalués que lors de leur mise en œuvre et constituent un élément majeur de la performance**. Elle ouvre un champ de réflexion sur le rôle que doit jouer la formation professionnelle dans la stratégie économique de l'entreprise.

Au sein des entreprises, de nouvelles pratiques de gestion, qualifiées de démarches compétences, sont mises en œuvre. Apparue au début des années 1980, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) a fait l'objet d'une promotion de la part des organisations professionnelles d'employeurs. L'accent est désormais mis sur des pratiques plus innovantes regroupées sous le terme de gestion par les compétences (GPC). La réalité et l'ampleur de ces pratiques, ainsi que notre groupe de travail a pu s'en rendre compte, doivent être nuancées. Leurs effets sur la formation des salariés sont néanmoins fondamentaux.

Parallèlement, le thème des compétences devient une préoccupation des partenaires sociaux. La notion de compétence est progressivement intégrée dans les négociations collectives. Les pouvoirs publics, déterminés à réformer le système de formation professionnelle, ne peuvent plus l'ignorer. A l'échelle de l'Union européenne, la réflexion engagée par la Commission européenne autour du concept de compétence et de la formation tout au long de la vie est désormais relayée par les représentants des salariés et des employeurs. Au printemps 2002, un « cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie » a ainsi été signé par les partenaires sociaux européens.

Le débat sur les compétences **dépasse toutefois très largement les limites de l'entreprise et la critique du système de formation professionnelle**, limites auxquelles certains acteurs souhaitent le circonscrire. Au contraire, notre groupe de travail a la conviction qu'à travers ce débat, c'est **d'une remise en cause profonde des rapports de travail qu'il est en réalité question**. Jean Boissonnat estime à cet égard que « l'évolution de l'organisation des entreprises et de la nature des métiers pose la construction des compétences individuelles et collectives comme élément central d'un nouveau mode de production et d'une croissance plus riche en emplois »¹. Dans ce contexte, la formation professionnelle, mode d'acquisition essentiel des compétences, pourrait acquérir une importance renouvelée, et assurer ainsi la viabilité d'un **échange salarial performance contre employabilité** actuellement en germe.

Ce rapport doit donc certes se lire comme une réflexion sur les insuffisances du système de formation professionnelle telles que le recours à la notion de compétence et le développement des démarches compétences les mettent en exergue. Il a plus largement l'ambition, dans une optique prospective, de tirer les conséquences que la généralisation de ce type de démarches pourrait avoir sur le système de formation professionnelle et les rapports de travail.

Ce rapport montre en premier lieu l'écart qui se creuse entre un contexte socio-économique en mutation rapide et un système de formation professionnelle insuffisamment réactif (I). Il propose ensuite une évaluation des démarches compétences qui se développent au

¹ Le travail dans vingt ans, rapport du Commissariat Général au Plan, sous la direction de Jean Boissonnat, Ed O. Jacob, 1995

sein des entreprises, et qui modifient en profondeur les modalités de mise en œuvre de la formation des salariés, en vue d'accroître la performance (II). Il ébauche dès lors les conditions de pérennité de ces démarches en évoquant les possibilités d'établissement d'un nouvel échange salarial, auquel la formation professionnelle devrait concourir (III). Enfin, il propose des pistes de réforme du système de formation professionnelle en ce sens (IV).

1. L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE CRÉE DES BESOINS EN COMPÉTENCE AUQUEL LE SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE NE REPOND PAS PLEINEMENT.

1.1. La mutation de l'environnement économique fait peser sur les salariés une exigence en compétence.

Le débat sur les compétences est lié à une évolution structurelle de l'économie qui modifie profondément les relations du travail et les exigences de l'employeur vis-à-vis de ses salariés. Les pénuries qui se profilent sur le marché du travail permettent d'expliquer l'intérêt croissant qu'il suscite.

1.1.1. L'environnement des entreprises se caractérise par une instabilité croissante.

1.1.1.1. Une forte instabilité économique.

L'activité des entreprises s'inscrit dans un contexte macro et micro-économique marqué par une instabilité qui a acquis un caractère structurel.

a) Au niveau macro-économique.

Cette instabilité résulte tout d'abord de **l'affaiblissement des stabilisateurs automatiques**, lié à la dérégulation des marchés et des économies, telle que menée depuis le début des années 1980. A l'image des économies anglo-saxonnes, l'économie française, comme celle de ses partenaires de l'Union européenne, évolue à un rythme de croissance plus heurté que par le passé, selon des **cycles macro-économiques de croissance/récession raccourcis**, et sur un sentier de croissance moins élevé qu'au cours des « Trente glorieuses »².

Elle découle par ailleurs d'une **concurrence internationale renforcée**. Le choix de la France d'ouverture à l'échange international, renforcé par l'approfondissement de la construction européenne, ne s'est pas démenti au cours des deux dernières décennies. Le taux d'ouverture de l'économie française (part des exportations rapportée au PIB) est ainsi passé de 11% en 1960 à 25% en 1998³. Pour les entreprises françaises, et non plus seulement les plus importantes d'entre elles, **le marché pertinent excède désormais largement les frontières hexagonales**. Les compétences qu'elles requièrent de leurs salariés s'en trouvent accrues.

b) Au niveau micro-économique.

La spécificité du capitalisme français s'érode par rapport au capitalisme anglo-saxon⁴. Sous la pression conjuguée de la concurrence et des marchés financiers, les grandes entreprises sont amenées à mettre en œuvre de façon parfois brutale des stratégies de recentrage sur leurs métiers de base, de croissance externe (fusions/acquisitions⁵) ainsi que de réduction de

² COHEN Daniel, *Les infortunes de la prospérité*, Pocket, 1998.

³ GERYAISE Yves, *Le nouvel espace économique français*, PUF, 1999.

⁴ ALBERT Michel, *Capitalisme contre capitalisme*, Seuil, 1991.

⁵ Le cabinet Mc Kinsey souligne ainsi que le volume des fusions et acquisitions a été multiplié par 8 au cours de la décennie 1990-2000, Strategic Review Mc Kinsey, 2001.

coûts qui ont des effets drastiques sur leurs salariés et sur la gestion des compétences qu'ils détiennent. L'étude de secteurs aussi divers que l'automobile, les industries agroalimentaires ou encore la sidérurgie permet de prendre la mesure des bouleversements à l'œuvre.

Le secteur automobile connaît de profondes mutations. Aujourd'hui, près de 50% des automobiles vendues sont produites par des constructeurs qui n'existaient pas au début des années 1970. La durée moyenne de développement d'un modèle a été réduite de 40% au cours des années 1990, et devrait l'être dans les mêmes proportions d'ici à 2010. Enfin, près de 70% de la valeur d'un véhicule est désormais produite par les équipementiers sous-traitants.

Dans le secteur des industries agroalimentaires, le cas de Danone est emblématique. Les changements de stratégie de ce groupe⁶, première entreprise exportatrice française, les fortes pressions exercées par le secteur de la grande distribution, l'évolution rapide des modes de consommation, les inquiétudes liées à la sécurité sanitaire sont autant de facteurs qui expliquent que cette entreprise ait été un des pionniers en matière de gestion des compétences et de méthodes innovantes de formation, privilégiant l'enrichissement du contenu des emplois en autonomie et en initiative personnelle.

Le secteur sidérurgique, enfin, au sein duquel le groupe Usinor⁷ s'est très tôt engagé dans une démarche de GPEC, connaît une concurrence sévère. Elle a conduit cette entreprise à se spécialiser dans les aciers à haute valeur ajoutée. Elle impose des efforts permanents de réduction des coûts de production à hauteur de 300 millions d'euros par an.

1.1.1.2. Des techniques qui évoluent rapidement.

La mutation profonde des technologies amorcée depuis la fin des années 1970 a également bouleversé les conditions d'activité des entreprises et créé de nouveaux besoins en compétences chez les employés, que la qualification du poste ne prévoyait pas à l'origine.

Cette mutation concerne en premier lieu les **entreprises des secteurs de pointe**. Ainsi, dans le domaine informatique, 50% des connaissances d'un ingénieur deviennent obsolètes au bout de cinq ans⁸. L'effort de formation consenti par les entreprises de ces secteurs s'en trouve fortement accru.

Cette évolution affecte plus largement l'ensemble du système productif. Dans l'industrie, les processus de fabrication font intervenir des machines toujours complexes, loin de l'image du travail à la chaîne mobilisant les ouvriers spécialisés autour de tâches répétitives et simples. **Cette évolution des techniques, marquée par l'automatisation et l'informatisation, rend les compétences techniques plus rapidement obsolètes.** Elle impose une adaptation fréquente de ces compétences, sur le lieu de travail même, à des outils nécessitant moins d'habileté manuelle et davantage d'aptitude au suivi.

1.1.1.3. Une modification du rapport offre/demande.

Le développement de la concurrence et l'ouverture internationale, relayés par l'essor rapide des moyens de transports, ont contribué à modifier en profondeur l'équilibre entre l'offre et la demande sur les marchés de biens et services.

⁶ Le groupe s'est ainsi recentré sur trois métiers de base : les eaux minérales, les biscuits et les produits laitiers.

⁷ Intégré en 2002 au groupe Arcelor à la suite de la fusion avec l'espagnol Aceralia et le luxembourgeois Arbed.

⁸ Assemblée Nationale, rapport d'information n°3420, *La formation professionnelle en Suède*, 28 novembre 2001.

Jusqu'à récemment, **la demande se caractérisait par une relative inélasticité à l'offre**. Cette dernière déterminait largement l'équilibre des prix, en l'absence d'offre de substitution aisément mobilisable. La pression subie par les entreprises était alors modérée. Désormais, elles sont confrontées à des exigences croissantes de la part de clients - intermédiaires ou finaux - qui recourent plus facilement que par le passé aux services ou aux productions de la concurrence⁹. Cette pression nouvelle justifie une recherche permanente de diversité, de qualité, ainsi que le développement de services annexes.

L'accroissement de la **diversité des productions** concerne tous les domaines. Ainsi, Pechiney renouvelle près du tiers de ses produits chaque année. Peugeot, avec le « projet plate-formes », s'est donné pour objectif de créer 24 nouveaux modèles entre 2000 et 2004, soit environ le nombre de modèles mis au point lors de la décennie 1980. Chez Usinor la production d'acier fait intervenir quelques 3000 nuances.

Une **qualité plus grande** est sans cesse exigée par les clients, notamment dans le secteur industriel. Les standards de qualité ne cessent de s'accroître. **De standardisée, la production devient de plus en plus spécifique**. Ainsi, Usinor ne livre plus une plaque en acier, mais un produit élaboré en fonction des besoins précis du client.

La production industrielle intègre désormais une plus grande composante de services. Ainsi, dans le secteur automobile, Peugeot et Renault emploient 1% de leur personnel à la fourniture de services financiers à leurs clients. Dans la grande distribution, des produits de financement sophistiqués, autrefois distribués par les seuls prestataires de services financiers, se développent.

1.1.2. L'évolution de l'organisation du travail qui en résulte fait peser sur le salarié une exigence en compétence.

Confrontées à cette instabilité, les entreprises font évoluer l'organisation du travail. Des contraintes nouvelles pèsent sur le salarié.

1.1.2.1. Un enrichissement du contenu de l'emploi qui rend obsolète la conception fordiste du poste.

a) La remise en cause de la notion de poste de travail.

L'organisation de travail fordiste reposait sur **une logique de poste fondée sur la dissociation entre les fonctions de conception et de production**. Les salariés devaient se conformer strictement aux consignes assignées à leur poste. La production pouvait alors s'analyser comme la somme des contributions de postes parcellisés.

Lié à une production et à une consommation standardisées de masse, le mode de régulation fordiste s'est révélé inadapté au nouvel environnement des entreprises. Celles-ci doivent mettre en œuvre des organisations de travail plus réactives, à même de gérer l'imprévu et de s'adapter avec souplesse aux fluctuations de la demande. Alain d'Iribarne souligne ainsi que *« les entreprises fonctionnaient avec une logique de travail prescrit à dominante individuelle sur poste stable, associée à une organisation collective contrainte par les équipements et la*

⁹ RAMANANTSOA B. et al., *Strategor, Stratégie, structure décision, identité, politique générale d'entreprise*, Interéditions 1999.

hiérarchie. Désormais elles adoptent une **nouvelle logique de travail individuel autonomisé sur des postes de travail démantelés avec une organisation collective régulée par des normes de groupes individuellement intégrées**. Il s'agit pour elles de faire intérioriser des objectifs de production par leurs salariés et de laisser le travail s'organiser au sein d'équipes ayant une responsabilité collective dans une large portion de processus de transformation »¹⁰.

b) Une organisation du travail désormais fondée sur l'implication des salariés.

L'organisation du travail qui en résulte s'appuie sur l'autonomie des salariés¹¹. En situation de travail, le salarié doit faire preuve d'initiative, de réactivité et de responsabilité. La confiance plus grande qui lui est accordée par sa hiérarchie s'accompagne d'une exigence accrue en matière de résultats. L'examen des situations de travail révèle ainsi que le pourcentage de salariés qui appliquent strictement les consignes a reculé de 42 à 37%. La part de ceux qui font appel à autrui pour régler un incident est passé de 35 à 28%¹². La nécessité d'une plus grande flexibilité exige par ailleurs de nouvelles combinaisons dans la mobilisation de savoir ou de savoir-faire, visant à **accroître leur polyvalence et l'aptitude à réagir face à des situations complexes ou imprévues**.

L'évolution de l'organisation du travail et l'enrichissement du contenu de l'emploi rencontrent cependant des limites. Le développement du secteur tertiaire s'accompagne en effet de l'apparition de nouvelles tâches, tout aussi répétitives que dans certaines industries. Le développement des centres d'appels illustre ainsi l'apparition d'un tertiaire industriel. Le secteur secondaire reste en outre marqué par le taylorisme. Dans le secteur automobile, la modernisation des outils de production n'a pas remis en cause le rôle central de la chaîne de montage. C'est dire, par conséquent, que les analyses et les pratiques relevant du développement des compétences ne sauraient concerner, du moins dans l'immédiat, l'ensemble des salariés.

1.1.2.2. La compétence, une notion qui permet d'appréhender les exigences nouvelles pesant sur le salarié.

Dans ce contexte d'instabilité économique structurelle et d'évolutions profondes de l'organisation du travail, les salariés doivent être capables de faire face à des situations de travail de plus en plus complexes.

L'apparition de la notion de compétence au cours des années 1980 vise à désigner cette capacité du salarié à s'appuyer sur des savoirs et des aptitudes pour faire face, en situation de travail, aux problèmes auxquels il est confronté.

La notion de compétence opère ainsi un changement de perspective radical. Savoirs, savoir-faire et aptitudes ne s'objectivent plus qu'en situation de travail.

Depuis peu, les démarches de gestion par les compétences s'appuient sur cette notion pour évaluer, mobiliser, accroître et finalement tirer pleinement profit des capacités des salariés de l'entreprise.

¹⁰ D'IRIBARNE A., *La compétitivité – Défi social, enjeu éducatif*, CNRS, 1998.

¹¹ PARADEISE C. & LICHTENBERGER Y., *Compétences, compétences*, *Sociologie du travail*, n° 43 pp. 33-48, 2001.

¹² LICHTENBERGER Y. & MEHAUT P., *Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue. Bilan pour un futur*, *Liaisons sociales*, n° 13 351 du 1^{er} mars 2001.

1.1.3. Les pénuries de compétences actuelles devraient être aggravées par le choc démographique.

1.1.3.1. Des difficultés de recrutement dans de nombreux secteurs.

A l'instar de la période 1988-1991, l'accélération de la croissance économique a fait resurgir au cours des cinq dernières années des difficultés de recrutement dans certains secteurs (industries agroalimentaires, bâtiment et travaux publics, textile)¹³. **L'inadéquation de plus en plus aiguë entre des départs à la retraite massifs et des recrutements insuffisants entraîne un manque de main d'œuvre qualifiée dans ces secteurs.** Pour répondre à ces difficultés ils ont cherché à accroître leur attractivité par des revalorisations salariales substantielles et des efforts de requalification¹⁴.

1.1.3.2. Des pénuries aggravées par le choc démographique.

Les départs en retraite s'accroîtront à partir de 2005, tandis que le nombre d'entrées sur le marché du travail diminuera. Le simple effet démographique entraînera une baisse de 10% des actifs de moins de 25 ans dans les dix prochaines années et une hausse de 35% des 55 ans et plus¹⁵. A plus long terme, le rapport entre la population sortie du marché du travail et celle en âge de travailler passerait au cours des cinquante prochaines années de 4 pour 10 à 8 pour 10. Les entreprises devront ainsi faire face à la question du renouvellement de leurs effectifs. L'arrivée des jeunes diplômés sur le marché du travail (de 650 000 à 700 000 par an jusqu'en 2015) ne devrait pas suffire à combler ces besoins.

Dans ce contexte, la mobilisation des salariés de plus de 45 ans, par le biais de redéploiements internes, est une nécessité. La marginalisation qui affecte cette catégorie de salariés, liée à un recours excessif aux préretraites¹⁶, s'y oppose. Il a aussi eu pour conséquence de négliger la formation des classes d'âge de plus de 45 ans, ne bénéficiant pourtant déjà que d'un faible niveau de formation initiale. La mobilisation de ces salariés constitue donc un défi économique et social.

1.1.3.3. Un début de mutualisation des efforts de prévision des pénuries de compétences.

Nombre d'entreprises, conscientes des difficultés liées au choc démographique, conduisent des études prospectives destinées à en appréhender les conséquences. Des efforts similaires sont déployés au niveau territorial.

a) Au niveau sectoriel.

Certaines **grandes entreprises** se sont dotées de mécanismes de prévision. Axa et Renault ont ainsi mis en place des observatoires des métiers. Conçus comme des lieux de réflexions et d'échanges, y compris avec les partenaires sociaux, ces observatoires analysent, à horizon de trois à cinq ans, les évolutions, tant quantitatives que qualitatives, des activités et des besoins de l'entreprise.

¹³ MEDEF, *Enquête Pénuries de main d'œuvre*, 2000.

¹⁴ Cette préoccupation a constitué l'une des motivations pour la mise en place des parcours modulaires qualifiants dans le secteur textile.

¹⁵ QUINTREAU B., *Dynamique de la population active et emploi : la gestion prévisionnelle des âges à l'horizon 2010*, *Rapport au Conseil économique et social*, 24 octobre 2001.

¹⁶ Ainsi, particularité française souvent stigmatisée, le taux d'emploi de la tranche d'âge 55-59 ans ne s'élève qu'à 48%.

Au niveau de la **branche**, cet exercice de prévision s'inscrit dans le cadre paritaire et mutualisé d'observatoires de branche. L'observatoire des métiers de l'assurance produit ainsi un rapport annuel, proposant des monographies détaillées de l'évolution des métiers. L'Union des industries du textile (UIT) a établi, dans le cadre d'un contrat d'études prospectives (CEP), une évaluation des besoins en effectifs de la branche à un horizon de cinq à dix ans. Ces CEP ont débouché sur la création d'un observatoire des métiers, qui procède à l'analyse quantitative des besoins en formation initiale et continue. Ils ont aussi débouché sur des programmes de formation et de requalification en partenariat avec l'Education nationale.

L'efficacité de ces observatoires dépend de l'existence d'une communauté d'intérêts entre les entreprises ainsi que le recours à des processus de production similaires (absence de spécificités propres à certaines entreprises leur conférant un avantage comparatif).

b) Au niveau territorial.

La pertinence de la région comme niveau d'analyse des besoins en compétences a été confortée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. La région conforte ainsi son rôle en matière de formation initiale (programmation pour l'apprentissage), de formation des demandeurs d'emploi, et d'accompagnement du salarié. La **région Pays de la Loire** a ainsi mené une étude visant à établir un état des lieux quantitatif et à identifier les bonnes pratiques mises en œuvre permettant d'appréhender en amont les conséquences de ces évolutions. Les formations initiales ont été programmées, à la suite de cette étude, en fonction des difficultés prévues de recrutement, et non plus en fonction des demandes formulées.

Pour une très large majorité de salariés, la zone géographique de recrutement est limitée au bassin d'emploi. Une réflexion autour de l'évolution des besoins du bassin menée conjointement par les employeurs constitue de ce fait une approche pertinente. Une gestion de l'emploi, notamment dans une logique de prévention, peut ainsi déboucher sur une mutualisation du développement des compétences sur une base territoriale. **Des groupements d'employeurs créent des plates-formes inter-entreprises** qui autorisent une analyse fine des besoins du bassin en compétences et permettent d'adapter les formations proposées.

L'opération « Alizé »

L'association Développement et Emploi a lancé l'opération « Alizé », dont l'objectif est d'aider les entreprises à mutualiser les prévisions des besoins en formation au niveau d'un bassin d'emploi. Le Comité Interministériel à l'Aménagement du Territoire de Limoges de juillet 2001 a décidé d'étendre cette expérience, lancée sur dix bassins d'emploi, à cinquante bassins. Les moyens privés mis au service de ces projets peuvent être abondés par des fonds publics, notamment communautaires (Fonds Social Européen). L'inscription du programme « Alizé » dans les Contrats de plan Etat-région en tant qu'outil du développement local est à l'étude.

1.2. Le système actuel de formation ne répond pas pleinement à ces besoins.

1.2.1. Le système de formation professionnelle initiale reste perfectible.

1.2.1.1. Des efforts entrepris pour adapter le système de formation initiale.

a) Les besoins des entreprises sont pris en compte.

La prise en compte des besoins des entreprises s'est traduite par une professionnalisation des enseignements proposés par la FPI. En témoignent notamment la création et le développement du baccalauréat professionnel. L'augmentation des effectifs des sections techniques et scientifiques a pour sa part entraîné depuis 1980 une augmentation des formations de niveaux III et IV. L'apprentissage, qui permet d'acquérir des compétences durant la FPI, a également connu un essor réel (360 000 jeunes en apprentissage en 2000, hausse de 37% depuis 1996). Enfin, les BEP, qui offrent une formation plus polyvalente, se substituent progressivement aux CAP¹⁷.

L'Education nationale a perdu le monopole de la délivrance des titres. La création des certificats de qualification professionnelle en 1983 à l'initiative des branches témoigne ainsi de la volonté des acteurs économiques de s'investir en faveur de la FPI. La création par Peugeot Mulhouse d'un diplôme universitaire de responsable d'unité constitue un exemple de partenariat avec l'Education nationale¹⁸.

Les entreprises ne sont pas sans capacité d'influence sur la FPI. Aux cotés de l'Etat, des partenaires sociaux et de la Région, elles interviennent en amont dans le cadre d'une FPI sous statut scolaire (stages, jurys, élaboration des programmes¹⁹).

b) La satisfaction de toutes les attentes des entreprises est peu envisageable.

En matière de FPI, la diversité des demandes des entreprises reflète l'hétérogénéité des situations dans lesquelles elles se trouvent. Elles ne sont en effet pas en mesure de formuler durablement des besoins précis. Elles revendiquent un équilibre entre connaissances générales et savoirs spécifiques qu'il est particulièrement difficile d'atteindre et de maintenir sur le long terme. Ainsi, l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM), très critique à l'égard des CAP, demande désormais des formations mieux ciblées.

¹⁷ Les CAP ne concernent plus que 30 000 élèves par an, alors que les BEP forment 210 000 élèves.

¹⁸ Il s'agit du *Certificat de qualification paritaire* de la métallurgie, qui valide les compétences professionnelles, et dont 25 000 unités ont été délivrées depuis 1987. Cette formation complémentaire en management obtenue en alternance est proposée aux titulaires d'un bac technologique. Il est à noter que ce sont les rémunérations offertes par les entreprises suisses et allemandes proches qui a conduit Peugeot à accroître l'attractivité des emplois en proposant à ses salariés des perspectives de qualification plus élevée. Cf. DENTZ A., *A Mulhouse, PSA valide les compétences*, Le Monde du 28 mai 2002.

¹⁹ Article L335-6 du Code de l'Education : « Les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'Etat sont créés (...) après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés (...) ». Les cursus sont en pratique définis par les commissions professionnelles consultatives.

1.2.1.2. Des besoins imparfaitement satisfaits.

L'inadaptation entre la FPI et les besoins des entreprises est parfois particulièrement flagrante²⁰. L'Education nationale et les professionnels collaborent insuffisamment. L'évolution historique du contenu de la formation dans le secteur de la mécanique au cours des trente dernières années l'illustre.

Les entreprises regrettent par ailleurs l'existence d'une offre de formation pléthorique, et de ce fait peu lisible. La France se singularise par un nombre t élevé de diplômes. Le système de formation professionnelle délivre ainsi près de 9 000 titres, diplômes et certifications. En 1995, le Ministère de l'Education nationale proposait, pour l'enseignement secondaire, 753 diplômes dont 239 CAP, 46 BEP, 56 Bac professionnels, 102 brevets professionnels et 125 BTS. La coexistence de trois modalités d'attestation d'acquis professionnels (diplômes de l'Education nationale, titres homologués, certificats de qualification professionnelle) renforce cette complexité.

Au total, si l'adaptation de la FPI aux besoins des entreprises doit être poursuivie, l'essentiel des efforts doit porter sur la FPC. Certaines études estiment particulièrement difficile une amélioration sensible du niveau de FPI en France, comme en Europe²¹.

1.2.2. L'essentiel des efforts doit porter sur la formation professionnelle continue.

1.2.2.1. Un système de formation professionnelle continue fondé sur la loi de 1971.

La Loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente, dite « Loi Delors », établit un lien direct entre le droit à la formation professionnelle continue (FPC) et le contrat de travail. Elle fixe une obligation de dépenses à la charge de l'employeur²², qui dispose d'un pouvoir unilatéral de détermination du plan de formation. Adoptée dans un contexte de retard de qualification et de stabilité de l'emploi, elle vise autant un objectif économique (accroître la productivité du travail) qu'un objectif de promotion sociale par le biais du congé individuel de formation²³.

Ancrée dans les relations de travail, la loi de 1971 rend les partenaires sociaux responsables de la FPC. L'Etat garantit la cohérence du système²⁴ et conserve la responsabilité de la politique de l'emploi, axée sur la formation des publics défavorisés²⁵. La région dispose d'une

²⁰ Cf. par exemple, CAMPINOS-DUBERNET M. & QUENSON E., *Des diplômes et des diplômés insuffisamment professionnels ? L'insertion des jeunes débutants dans les PME de l'industrie*, L'orientation scolaire et professionnelle, 29, n°2, 2000.

²¹ BEDUWE C. & PLANAS J., *Hausse d'éducation et marché du travail*, note n° 357, Edex, Lirhe, 2002.

²² Pourcentage minimum de la masse salariale : 1,5% pour les entreprises de 10 salariés et plus (plan de formation : 0,9% ; alternance : 0,4% ; CIF : 0,2%), 0,25% en dessous (plan de formation : 0,15% ; alternance : 0,1%).

²³ Article L 931-1 du Code du Travail.

²⁴ Notamment par une contractualisation avec les entreprises. Il s'agit en particulier des contrats d'études prospectives (CEP), qui analysent l'évolution des métiers et des besoins en compétences au sein d'une branche, ainsi que des engagements de développement de la formation (EDDF), qui visent à développer la formation continue en étroite liaison avec les évolutions économiques.

²⁵ Le projet d'accord national interprofessionnel (ANI) de 2001 abordait peu le sort de ces publics. Au titre du « droit à la formation qualifiante différée » pour les salariés ayant arrêté précocement leurs études, c'est l'Etat qui était destiné à les prendre en charge.

compétence de droit commun en matière de formation professionnelle initiale et d'insertion professionnelle des moins de 26 ans²⁶.

L'effort de formation s'est fortement accru depuis 1971 pour atteindre aujourd'hui 1,8% du PIB et 3,5% de la masse salariale²⁷. Il s'est toutefois centré sur des objectifs de rentabilité immédiate, au détriment du développement des compétences sur le long terme²⁸. Jusqu'à la fin des années 1980, il a pallié les carences en formation initiale des salariés, pour privilégier ensuite les salariés les mieux formés et les adaptations à court terme.

Aujourd'hui, en dépit de l'échec du projet d'accord national interprofessionnel de 2001, le principe d'une réforme en profondeur du système est acquis.

1.2.2.2. Un système qui présente des insuffisances.

a) Un système en décalage par rapport aux besoins des entreprises.

Les grandes entreprises consacrent une part de leur masse salariale à la FPC qui excède en général très largement l'exigence légale de 1,5%. En 1997 les entreprises de plus de 2 000 salariés ont ainsi consacré 4,73% de leur masse salariale à la formation professionnelle continue²⁹. C'est dire que si dans leur majorité ces entreprises ont pris conscience de la nécessité de mieux former leurs salariés, les ressources qu'elles y consacrent sont sans commune mesure avec une obligation légale de dépense, jugée à bien des égards désuète.

Cette inadaptation est encore plus flagrante en ce qui concerne les PME et les TPE. Ces entreprises doivent faire face à des difficultés liées au remplacement des salariés en formation, et aux risques de désorganisation de la production qui en résultent. Confrontées à une offre de formation largement inadaptée à leurs besoins spécifiques, incapables de mettre en œuvre d'elles-mêmes des formations appropriées, elles perçoivent l'obligation légale comme un poids financier sans réelle contrepartie (1,69 % de la masse salariale y est consacré³⁰).

b) Un système insatisfaisant pour les salariés.

La FPC ne constitue que trop rarement un facteur de promotion professionnelle : 75% des bénéficiaires d'une formation continue n'ont connu ni promotion sociale, ni mobilité. En termes de salaire, la formation continue est en outre peu valorisée.

Par ailleurs, **les inégalités en matière de formation sont très marquées**. Les inégalités dépendent d'abord du niveau de qualification³¹. Un ingénieur ou un cadre a plus de chance d'accéder à une formation qu'un ouvrier non qualifié. Surtout, l'effort de formation est inégalement réparti entre les entreprises et les emplois, et beaucoup moins entre les salariés qui occupent le même type d'emploi dans une même entreprise. Au sein de chaque grande catégorie de métiers ou d'entreprises, il y a peu d'inégalités d'accès selon l'âge ou le diplôme. En

²⁶ Loi du 7 janvier 1983, et notamment son article 82. Loi quinquennale du 20 décembre 1993, articles 49, 50 et 51.

²⁷ Quelle que soit la conjoncture, les entreprises françaises forment deux fois plus que leurs homologues anglaises et américaines, in GOUX D. & MAURIN E., *Les entreprises, les salariés et la formation continue*, Economie et statistique, n° 306, 1997, p. 41.

²⁸ En 1972, 50% des formations étaient des actions longues. Aujourd'hui, 2/3 des stagiaires ne suivent que des actions courtes (38 heures par an en moyenne) ne débouchant que rarement sur l'octroi d'un diplôme.

²⁹ Source : projet de Loi de Finances 1995.

³⁰ *Idem*.

³¹ Les stages les plus longs sont, d'une part ceux organisés en faveur des ouvriers non qualifiés des TPE (10 000 salariés par an), et d'autre part ceux des cadres des grandes entreprises (70 .000 stagiaires par an). JOIN-LAMBERT M.-T. et al., *Politiques sociales*, Presses de Sciences-Po et Dalloz, Paris, 1997.

revanche, le problème est particulièrement aigu pour les salariés âgés de 45 ans et plus. Leur formation initiale est souvent insuffisante. Les entreprises, privilégiant le recours aux mécanismes de préretraites, n'ont que peu formé ces salariés.

Les inégalités varient également selon la taille des entreprises. Les salariés des TPE accèdent plus difficilement à la formation que les cadres des grandes entreprises³².

L'accès à la formation professionnelle continue est aussi inégalitaire en fonction des branches. Ainsi, 81,8% des intermédiaires financiers suivent chaque année une formation. Dans certains secteurs (habillement, construction, édition-imprimerie, santé et action sociale), cette proportion n'excède en revanche pas 25%³³.

³² En 1999, seulement 15% des salariés des entreprises de moins de 10 salariés ont suivi une formation, contre 45% de ceux des entreprises de plus de 500 salariés. INSEE Première, Février 2000.

³³ Cf. JOIN-LAMBERT M.-T. *et al.*, *Op.cit.*

2. DE CE FAIT, LES ENTREPRISES METTENT EN ŒUVRE DES DÉMARCHES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES QUI PEUVENT RENDRE LA FORMATION DES SALARIES PLUS PERFORMANTE.

2.1. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences fait de la gestion des ressources humaines un déterminant essentiel de la performance économique.

2.1.1. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences a tenté d'apporter une réponse aux mutations industrielles.

2.1.1.1. De la gestion prévisionnelle du personnel à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Le début des **années 1970** voit l'apparition de méthodes dites de **gestion prévisionnelle du personnel**, première ébauche de ce qui devient par la suite la GPEC. Très inspirées par la planification stratégique, ces démarches s'efforcent de réduire l'écart entre les besoins et les ressources en personnel. L'approche retenue est alors purement quantitative. Elle ne s'appuie sur aucune réflexion relative au contenu de l'emploi ou à son enrichissement.

A partir de la **fin des années 1970, dans un contexte de mutations industrielles** qui créent des déséquilibres quantitatifs et qualitatifs des ressources humaines, la mise en place de démarches de GPEC a pour objectif de gérer ces sureffectifs par l'anticipation des mutations technologiques et organisationnelles, la planification des reconversions et l'acquisition des compétences nécessaires à l'activité de l'entreprise. Le cas d'Usinor et de Sollac, entreprises confrontées à un bouleversement profond de leur activité lié à la crise du secteur sidérurgique, est emblématique. Ce secteur a en effet vu ses effectifs se réduire de plus de 120 000 personnes entre le début des années 1970 et la fin des années 1980.

2.1.1.2. La promotion de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences par les pouvoirs publics.

Soucieux de limiter les dommages sociaux de ces ajustements sectoriels, **l'Etat se préoccupe de promouvoir ce type de démarche**. La délégation à l'emploi du Ministère du Travail évoque dès 1991 la GPEC comme *« un acte de gestion qui permet à l'entreprise d'accroître ses compétences, sa réactivité et son adaptabilité aux fluctuations de son environnement, par une analyse sur le contenu des métiers, l'évolution des qualifications en relation avec l'organisation du travail, la valorisation de la compétence et du potentiel individuel et collectif du personnel »*. En vertu de la loi du 2 août 1989 modifiée par celle du 12 juillet 1990, le rapport annuel au comité d'entreprise doit faire figurer des éléments prévisionnels en matière d'emplois, ainsi que les actions à prendre en conséquence. **La loi du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi définit la notion de bilan de compétences, dont l'objet est de « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de déterminer un projet professionnel et, le cas échéant un projet de formation »**.

Le législateur a récemment confirmé son intérêt pour les démarches de GPEC en créant une aide financière destinée à soutenir les entreprises s'engageant dans ce type de démarche³⁴.

2.1.1.3. L'intervention du juge dans l'évolution du contrat de travail : la prise en compte d'une dimension prévisionnelle.

Le juge est également intervenu afin d'introduire dans l'exécution du contrat de travail une dimension prévisionnelle. Par **un arrêt *Expovit de la chambre sociale de la Cour de Cassation du 25 février 1992***³⁵, les magistrats remettent en cause le caractère économique d'un licenciement, au motif que l'employeur avait la responsabilité de reclasser la salariée dans un emploi compatible avec ses capacités. Cette obligation trouve son fondement dans l'article 1134 alinéa 3 du Code civil aux termes duquel les obligations « *doivent être exécutées de bonne foi* ». La Cour de Cassation relève ainsi que « *l'employeur, tenu d'exécuter de bonne foi le contrat de travail, a le devoir d'assurer l'adaptation des salariés à l'évolution de leurs emplois* ».

Ce devoir est donc distinct du devoir général de formation imposé par le livre IX du Code du Travail. Tout salarié a vocation à s'en prévaloir. Cette solution jurisprudentielle, qui a consacré un courant déjà existant chez les juges du fond, inscrit l'exécution du contrat de travail dans un terme long, en imposant à l'employeur de tirer, en amont, et principalement par la mise en œuvre d'actions de formation appropriées, les conséquences concrètes des évolutions des modes de production. L'obligation d'adaptation inclut ainsi l'adaptation aux évolutions technologiques du poste et l'adaptation à l'emploi (maintien du niveau de qualification). Elle ne saurait en revanche avoir pour objet de combler les lacunes d'une formation initiale incomplète. Le salarié est tenu cependant d'accepter les formations liées à l'obligation d'adaptation. Pèse ainsi sur lui un devoir d'adaptation.

Ce devoir pourrait être à l'origine d'une profonde évolution de la perception juridique de la qualification. En effet, il repose sur l'idée que la qualification contractuelle ne saurait constituer l'unique mesure des obligations des parties. Qualification et compétence se démarquent ainsi clairement, cette dernière devenant l'objet des actions visant à la formation et à l'adaptation des salariés. Soulignons enfin que si l'adaptation n'a pas de définition substantielle, la période qui lui est consacrée doit être suffisante.

2.1.2. Un impact réduit sur la formation professionnelle.

La GPEC a eu un impact sur l'analyse des besoins en formation. En ce sens elle a contribué à ce que le rôle de la formation comme déterminant de la performance de l'entreprise soit mieux compris, et constitué une étape essentielle de l'évolution de la gestion des ressources humaines.

Elle n'a toutefois pas permis une remise en cause plus radicale de la façon de penser le processus d'apprentissage, et par conséquent la formation professionnelle.

³⁴ Article L. 322-7 du Code du Travail, introduit par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

³⁵ Droit social, 1992, p. 379.

2.1.3. Des pratiques qui ont échoué et n'existent plus qu'à l'état résiduel.

2.1.3.1. Un échec global.

Les résultats de la GPEC ont été décevants, ainsi que l'ont très tôt souligné R. Sainsaulieu, N. Monod et D. Thierry. Le nombre d'entreprises mettant en œuvre des démarches de GPEC n'a jamais excédé 10%³⁶.

Trop inspirées par la planification, les démarches de GPEC ont cru pouvoir s'appuyer sur des prévisions fiables en matière d'évolution des marchés. Or dès les années 1970 et 1980, et plus encore aujourd'hui, **l'instabilité chronique des marchés a rendu les prévisions à trois ou cinq ans irréalistes.**

L'approche en terme d'emploi s'est révélée imprécise et rigide. L'une des erreurs de la GPEC fut de concevoir les mutations industrielles comme des changements radicaux en matière d'emploi. Or à l'expérience il est apparu que ces mutations étaient en fait des évolutions progressives et que l'ensemble des compétences requises pour un poste n'étaient pas toutes rendues obsolètes par un changement technologique (par exemple l'informatisation des opérations bancaires a rendu obsolètes certaines compétences administratives mais d'autres, telles que la connaissance de l'ensemble de l'activité bancaire, la place de ces opérations dans l'activité, la connaissance de l'entreprise, la réglementation bancaire sont toujours nécessaires à l'activité des personnels administratifs). En conséquence, les grandes entreprises se sont lancées dans des descriptions détaillées des emplois sous la forme de répertoires de métiers qu'elles n'ont pas su utiliser. Des programmes extrêmement ambitieux et complexes de déploiement/redéploiement des effectifs ont été élaborés par les directions des ressources humaines, mais n'ont jamais été mis en œuvre.

Surtout, les entreprises qui ont tâté pratiqué la GPEC n'ont pas renoncé aux licenciements, Elles se sont au contraire appuyées sur la GPEC pour procéder à des licenciements en période de restructuration.

2.1.3.2. Des pratiques isolées.

Peu d'entreprises pratiquent la GPEC. Celles qui le font, comme Danone ou Axa, n'en retiennent qu'une **approche essentiellement descriptive**. La GPEC se cantonne alors à un processus d'analyse, assez peu opérationnel, éloigné de la gestion stratégique de l'entreprise.

Quelques secteurs d'activité offrent toutefois une visibilité économique à suffisamment long terme pour qu'un système de prévision des besoins en compétences, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif, puisse avoir quelques chances d'être suivi d'effets. C'est le cas de la Cogema et de Framatome³⁷, entreprises dont l'activité varie selon des cycles extrêmement longs. Dans l'attente d'un redémarrage des commandes de construction de centrales nucléaires, cœur de métier de Framatome aujourd'hui concurrencé par le développement d'activités de services, cette entreprise doit en effet entretenir des compétences qui, autrement, pourraient s'avérer rapidement obsolètes.

³⁶ SAINSAULIEU R., MONOD N. & THIERRY D., *Gestion de l'emploi et développement de l'entreprise*, Rapport pour la délégation à l'emploi, La Documentation française, 1987.

³⁷ Aujourd'hui regroupés au sein d'AREVA.

Les limites d'une démarche de GPEC : l'exemple d'Axa

La fusion avec l'UAP intervenue en 1997, l'ampleur des effectifs du groupe, la moyenne d'âge des salariés jugée assez élevée, ont conduit Axa à mettre en place une démarche de GPEC.

Les espoirs ont cependant été assez vite démentis ; les outils ont semblé peu adaptés au secteur de l'assurance, tandis que les approches organisationnelles (française) et comportementale (anglo-saxonne) se sont opposées, en particulier pour la gestion des cadres.

La gestion des agents s'est donc recentrée autour de l'entretien annuel (objectifs, bilans, état des compétences techniques, relationnelles et « managériales »). Mais si les compétences sont évaluées, surtout pour les cadres, il n'existe pas encore de véritable gestion opérationnelle par les compétences.

Soulignons ici, qu'alors que les entreprises qui se sont intéressées à la GPEC y renoncent dans leur grande majorité, cette dernière suscite un regain d'intérêt au sein des administrations publiques. Ainsi, un plan de GPEC dans la fonction publique a été lancé en 2001 par le Comité interministériel à la réforme de l'Etat (CIRE). La proximité de départs en retraite massifs à compter de 2005 ainsi que l'évolution du périmètre de l'action publique rendent en effet nécessaire une réflexion sur les effectifs des administrations publiques. Surtout, ces dernières, contrairement aux entreprises privées, compte tenu du système de fonction publique de carrière, peuvent effectuer des prévisions fiables à long terme.

2.2. Plus aboutie, la gestion par les compétences modifie profondément le rôle et les modalités de la formation professionnelle.

2.2.1. Les pratiques de gestion par les compétences marquent une évolution fondamentale par rapport aux pratiques de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

2.2.1.1. Des éléments de continuité.

A l'instar de la GPEC, la gestion par les compétences (GPC) place les salariés au cœur de la performance de l'entreprise et confère un rôle déterminant aux fonctions de formation et de gestion des ressources humaines. Force est de constater que ce sont en général les entreprises ayant eu recours à des systèmes de GPEC qui, depuis quelques années, promeuvent la GPC (Danone, 3M, Saint-Gobain, Axa).

L'exemple de la sidérurgie : l'accord A Cap 2000

Signé en 1990 avec quatre organisations syndicales (CFDT, CE/CGC, CFTC, CGT/FO), l'« Accord sur la conduite de l'activité professionnelle dans les entreprises sidérurgiques » couvre 72 entreprises, dont une partie significative regroupées au sein d'Usinor Sacilor, soit environ 60 000 salariés. A Cap 2000 se donne pour objectif la promotion d'une politique de qualification qui reconnaisse les compétences des salariés. : **à un système de gestion des carrières fondé sur le poste de travail et la promotion à l'ancienneté est substitué un système de gestion axé sur les compétences individuelles et une promotion davantage liée au mérite.**

Des actions de formation et de mobilité sont prévues afin de réduire les écarts entre les compétences requises et les compétences détenues. Conformément à la logique compétences, l'accord lie étroitement l'organisation de l'entreprise à la formation professionnelle. Les résultats obtenus au sein d'Usinor sont positifs : la productivité du travail a doublé en 10 ans ; les inquiétudes initiales, notamment de la part de l'UIMM, liées à la crainte d'une augmentation des dépenses de formation ont été démenties, la masse salariale consacrée à la formation étant passée de près de 10% en 1980 à environ 4% en 2002.

2.2.1.2. Une gestion des ressources humaines axée sur les compétences.

Le recours à la notion de compétence s'est imposé comme alternative à l'approche classique fondée sur les emplois et a suscité le passage d'une approche GPEC à une approche GPC. L'emploi s'inscrit en effet dans une situation de travail distincte de celle des autres emplois alors que la compétence peut s'appliquer à plusieurs situations de travail et permet de ce fait une meilleure comparaison entre les métiers. En rendant plus aisée l'identification et la mobilité entre emplois, la création dans les entreprises de référentiels de compétences favorise une plus grande efficacité et une plus grande flexibilité de la gestion des ressources humaines. Elle donne des pistes pour gérer les carrières en dépassant les cloisonnements fonctionnels afin de favoriser les mouvements transversaux à l'intérieur de l'entreprise. En s'affranchissant de la logique des métiers, l'approche par les compétences permet d'identifier plus rapidement les proximités entre les emplois et, par exemple, de repérer qu'un emploi d'« Agent de paye » dans la famille « Ressources Humaines » mobilise des compétences très proches de celles de l'emploi de « Comptable » dans la famille « Comptabilité » et donc que la transférabilité est plus aisée que pouvait le laisser percevoir une gestion par famille professionnelle.

2.2.2. Le rôle et les modalités de la formation professionnelle se trouvent profondément modifiés.

2.2.2.1. La formation professionnelle inscrite au cœur des démarches de gestion par les compétences.

Afin de satisfaire leurs besoins en compétences, les entreprises peuvent soit procéder à des évolutions internes, soit recruter des salariés sur le marché du travail. Dans un contexte macro-économique caractérisé par la faiblesse des marchés professionnels (qui singularise la France par rapport à ses partenaires, notamment l'Allemagne) et par les dysfonctionnements du marché du travail, les entreprises qui ont fait le choix de la GPEC et/ou de la GPC ont préféré recourir à leur marché du travail interne. Elles ont donc eu fortement recours à la **mobilité interne** de leurs salariés et à la **formation**.

L'étude des pratiques de GPC confirme le rôle essentiel joué par la formation. Une politique de formation active est ainsi citée comme principal levier d'action pour inciter au développement des compétences par 63% des entreprises interrogées³⁸. Les salariés partagent souvent ce sentiment. L'enquête Ulysse réalisée chez Usinor révèle ainsi que 48% des salariés considèrent la formation comme le premier levier pour développer la compétence³⁹.

2.2.2.2. Une formation professionnelle profondément modifiée.

Les démarches compétences modifient **en amont** les responsabilités des salariés et de l'employeur dans la **détermination des besoins de formation**. Cette dernière n'est plus l'apanage du service formation ou du service de gestion des ressources humaines. Elle résulte des besoins en compétences définis par l'encadrement, et ce à tous les niveaux de l'entreprise. Le management de direction, principal responsable de la stratégie, doit y être directement associé. Ainsi, dans le Projet « Performances » de Renault, les responsables des grandes directions opérationnelles font connaître aux responsables de la formation la nature des besoins en compétences. L'encadrement de proximité, placé au plus près des situations de travail, joue

³⁸ Enquête de la Fédération Européenne de Formation et de Développement, Insep Consulting, 2001.

³⁹ Enquête annuelle Ulysse réalisée auprès des salariés du groupe Usinor.

également un rôle essentiel. Le salarié, enfin, doit être capable de solliciter la ou les formations nécessaires à l'amélioration de ses compétences.

Les **méthodes de formation évoluent** également sensiblement. Elles incitent à **une formation dispensée au plus près de la situation de travail**. Ainsi, dans le cas d'Usinor, alors qu'environ 80% de la formation s'effectuait hors de l'entreprise au début des années 1980, cette proportion n'excède pas aujourd'hui 20%. La GPC bat en brèche l'image traditionnelle d'une formation continue opérée dans une salle de classe, loin de la réalité quotidienne des salariés. Ainsi la situation de travail, dans ce qu'il est parfois convenu d'appeler les « **entreprises apprenantes** »⁴⁰, est elle-même source de formation. Plus qu'auparavant, le salarié devient acteur de sa propre formation. Il est en effet de plus en plus amené, de façon autonome, à mettre en relation des savoirs jusqu'alors indépendants les uns des autres afin de construire ses compétences. Ainsi, chez Sollac, une demi-heure de travail est consacrée chaque matin dans certains ateliers à la formalisation des expériences de la veille (survenance d'une panne, réaction d'un salarié à une difficulté inédite, etc.). De la même manière, les démarches de GPC conduisent à l'instauration de méthodes de tutorat qui s'apparentent beaucoup au compagnonnage, ainsi qu'à la mise en œuvre de simulations et d'exercices grandeur réelle. Les temps de formation évoluent également car les entreprises privilégient des **formations plus courtes** qu'auparavant. Le recours aux NTIC est également encouragé, même si ce type de formation semble plus difficile à mettre en œuvre que beaucoup d'observateurs ne l'avaient initialement prévu. Le marché de la formation en ligne reste ainsi restreint en France, contrairement à ce qu'il est aux Etats-Unis.

L'offre de formation s'adapte à ces évolutions. Les formateurs, qu'ils soient publics ou privés, se rapprochent de l'entreprise. Surtout, **les services de formation agissent** de plus en plus **comme des prestataires de services**. La Cogema a ainsi créé l'Institut Cogema, cellule en charge de fournir des solutions de formation clefs en main pour des besoins en compétences identifiés. Usinor a mis en place depuis 1997 une plate-forme formation qui vend des services de formation aux entités du groupe. Des services hybrides se développent, à mi-chemin entre les centres de formation et la Direction stratégique, qu'il est d'usage de désigner comme des « universités d'entreprise »⁴¹. Ainsi Thomson a créé en 1987 ce qui est aujourd'hui devenu l'Université Thalès. L'enseignement qui y est dispensé vise à renforcer les perspectives de carrière et à accroître les possibilités de mobilité. Plus de 5 000 salariés y suivent des cours chaque année.

C'est dire, en définitive, l'évolution profonde de la façon dont les entreprises qui mettent en place des démarches de GPC conçoivent la formation professionnelle. Elle s'inscrit en rupture brutale avec le système mis en place par la loi de 1971 axé sur une obligation de dépense. **Un système nouveau tend à émerger, parallèle au système légal**. Plus ambitieux car plus axé sur la performance de la formation dispensée, il est également plus difficile à appréhender car **l'une de ses conséquences essentielles est de rendre plus perméable la frontière entre période de formation au sens strict et période de travail**. Surtout, **il fait ressortir le lien essentiel qui existe entre la formation et l'organisation**. A cet égard, il importe de souligner que si la réduction du temps de travail ne semble pas avoir eu, en elle-même, un impact majeur sur l'évolution des pratiques de formation, elle a sans doute exercé une pression dans le sens d'une meilleure utilisation du temps de formation.

⁴⁰ AMADIEU J.-F. & CADIN L., *Compétences et organisation qualifiante*, Economica, 1996, ainsi que ARGYRIS C., *Organizational learning : a theory of action perspective*, Editions Addison Wesley, 1978.

⁴¹ RENAUD-COULON A., *Universités d'entreprise, vers une mondialisation de l'intelligence*, Editions Village Mondial, 2001.

Le cas de 3M France : le projet Scope

Filiale d'une grande entreprise américaine, 3M France, qui compte environ 3000 salariés, est l'une des premières entreprises françaises à avoir mis en œuvre une gestion par les compétences, au travers du projet Scope (Servir le Client par une Organisation de la Production Evolutive), destiné à accroître sa performance sur un marché de plus en plus concurrentiel.

La démarche compétence est au cœur du projet Scope. L'organisation de l'entreprise a d'abord été fortement repensée : elle a été divisée en 21 modules autonomes sur 4 sites de production. La hiérarchie a été limitée à trois échelons (directeur de site, chefs de produits, chefs de modules). Chaque module est ainsi en liaison directe avec ses clients. La prise en compte des tâches transversales (maintenance, logistique, contrôle qualité, etc...) a conduit à l'élaboration d'un référentiel de 170 compétences. Un système de primes a été institué pour rémunérer leur acquisition ou leur renforcement, sans modification des contrats de travail, mais avec un accroissement de l'indice salarial moyen qui contribue à ce que les salariés de 3M France soient mieux rémunérés que leurs homologues au sein d'entreprises comparables.

La formation professionnelle a été entièrement revue : refusant le système des catalogues de formation, 3M a privilégié le développement du tutorat, au plus près des situations de travail. Il en a résulté un recul drastique du recours à des formateurs extérieurs. Un effort particulier a été réalisé afin de mobiliser l'encadrement de proximité à la démarche : désormais, toute personne qui encadre 10 personnes et plus, doit consacrer 30% de son temps de travail à la formation, directement ou indirectement.

2.3. Difficile, l'évaluation des démarches compétences laisse pourtant augurer de leur développement.

2.3.1. Une quantification difficile.

2.3.1.1. Un fort biais statistique.

Dans tous les cas, **l'évaluation statistique est difficile**. Outre les biais traditionnels des enquêtes d'évaluation (les études considérées comme les plus exhaustives reconnaissent un taux moyen de réponse inférieur à 15% de la part des entreprises sondées), la plasticité du concept de compétence et l'extrême diversité des pratiques rend l'évaluation statistique difficile.

La quantification précise de ces démarches se heurte d'abord à **des effets de mode** en matière de management (le recentrage sur les métiers de base succède à la diversification du portefeuille d'activités à des fins contra-cycliques ; les opérations de fusions-acquisitions sont privilégiées par rapport à la croissance interne). Il est dès lors fréquent que des entreprises allèguent de pratiques de GPC, dans un souci d'affichage, en réalité absentes. De telles postures sont d'autant plus étonnantes que les pratiques en question conduisent souvent à remettre au goût du jour des méthodes de formation en réalité très anciennes (le succès du tutorat n'est pas sans rappeler celui du compagnonnage).

Par ailleurs, les **pratiques de GPC existent souvent dans les entreprises, sans être pourtant formalisées**. Telles M. Jourdain faisant de la prose sans le savoir, certaines entreprises, notamment les PME et les TPE, intègrent des pratiques de développement des compétences. Il importe à cet égard de souligner que la première étude réalisée sur les démarches compétences en tant que telles⁴² a eu pour objet les PME du secteur de la menuiserie.

⁴² ZARIFIAN P., L'émergence du modèle de la compétence in STANKIEWICZ F. (sous la direction de), *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines : l'après taylorisme* Editions Economica, 1988.

Il faut également mettre en perspective le **caractère récent des démarches compétences** avec les modifications organisationnelles fondamentales, et donc de long terme, qu'elles nécessitent.

Enfin les pratiques de GPC ne **se mettent pas uniformément en œuvre** dans les entreprises. Il est fréquent que des expériences soient tentées dans tel ou tel établissement (3M France, Sollac Florange), sans qu'il soit procédé à leur généralisation à l'ensemble de l'entreprise ou du groupe. Par ailleurs, les pratiques de GPC, surtout quand elles ne font pas l'objet d'un plan d'ensemble, demeurent souvent réservées aux catégories de salariés les plus favorisées. Le traitement particulièrement favorable dont jouissent les hauts cadres et les jeunes salariés les plus diplômés, tant en matière de formation qu'en matière de mobilité et de promotion, s'inscrit dans cette perspective. **Eviter qu'un système à deux vitesses ne se mette en place** entre, d'une part des salariés mieux formés grâce à des systèmes de GPC performants, et d'autre part des salariés moins qualifiés confinés dans des systèmes de gestion des ressources humaines inefficients, constitue l'un des enjeux majeurs pour les années à venir.

2.3.1.2. Des pratiques encore marginales.

Les quelques **études réalisées permettent de conclure** à l'extrême faiblesse du nombre d'entreprises concernées.

En **France**, le nombre d'entreprises qui mettent en œuvre de telles démarches se situerait entre 1% et 5%. Le MEDEF, qui promeut activement la GPC, estime pour sa part que la proportion est supérieure, sans toutefois pouvoir l'évaluer.

Des incertitudes du même ordre caractérisent l'évaluation des démarches compétences en **Europe ou aux Etats-Unis**. L'étude de la Fédération Européenne de Formation et de Développement (FEFD) précitée, menée de 1999 à 2001 dans sept pays (France, Belgique, Royaume-Uni, Espagne, Italie, Suisse, Irlande) conduit aux mêmes conclusions.⁴³

Il est cependant possible de conclure au fort intérêt que suscite ce type de démarches, notamment dans les grandes entreprises. Les PME sont, pour ce qui les concerne, plus circonspectes. Elles n'ont en effet ni les moyens ni les conditions de visibilité stratégique nécessaires pour se lancer dans ce type de démarches.

2.3.2. Des résultats qui semblent positifs.

2.3.2.1. Des démarches plébiscitées.

Les entretiens que nous avons réalisés auprès de responsables de la formation ou de directeurs des ressources humaines corroborent les résultats des études entreprises. Ainsi l'étude FEFD relève **qu'une majorité d'entreprises (81%) jugent les effets sur la productivité positifs**.

En matière de performance individuelle, les démarches compétences semblent se traduire par un accroissement de la productivité des personnes prises individuellement et collectivement.

⁴³ Etude de la Fédération européenne de formation et de développement, *Les pratiques de management des compétences dans les entreprises européennes*, septembre 2001.

2.3.2.2. Des estimations de performance incertaines.

Les entreprises qui mettent en œuvre ces démarches sont en effets celles qui traditionnellement dépensent le plus au titre de la formation, bien au-delà des prescriptions légales (Lu : 4,4% ; 3M : 7%).

Surtout, l'érosion de la frontière entre formation légale et formation informelle rend difficile les estimations.

Au niveau micro-économique, les entreprises soulignent une tendance à la réduction des dépenses en matière de formation professionnelle. Ainsi chez Usinor, la démarche compétences s'est traduite par une baisse de 30% du budget formation (3,5% de la masse salariale y demeure consacré, à comparer à 10% au début des années 1980).

2.3.3. Un succès conditionné par une évolution de l'organisation de l'entreprise.

2.3.3.1. Placer les compétences des salariés au cœur de la stratégie de l'entreprise.

Les démarches de GPC n'ont de sens que si elles parviennent à **lier la stratégie et la gestion des ressources humaines** pour, d'une part, favoriser le management par projets et mettre en oeuvre des organisations qualifiantes et, d'autre part, mobiliser les ressources humaines stratégiques. Ainsi, **dans un modèle de GPC pur⁴⁴, la stratégie de développement de l'entreprise n'est pas déterminée par les opportunités offertes par l'environnement concurrentiel mais par la qualité des compétences détenues par l'entreprise.**

De la théorie à la pratique il y cependant loin et l'on constate que dans les entreprises, les directions de la stratégie et les directions des ressources humaines sont, dans l'immense majorité des cas, deux entités distinctes avec des objectifs spécifiques qui n'incitent pas particulièrement à la collaboration. Les services de formation incarnent encore dans leur immense majorité une fonction séparée des autres, sous-tendue par sa propre logique de financement, de procédures, d'achat, de fonctionnement. Leur offre consiste très largement à délivrer des séminaires, des cycles, des conférences, parfois à les concevoir, à les gérer au mieux en recrutant les formateurs. **La formation demeure rythmée par les cycles annuels, en décalage avec l'activité réelle de l'entreprise.**

Surtout, l'intégration de la formation dans la stratégie de l'entreprise reste rare. Au contraire, **la formation est encore très souvent perçue** par les responsables des entreprises **comme un coût, et non pas comme un investissement.**

Des tentatives de dépassement de cette contradiction apparaissent à l'heure actuelle, qu'il est sans doute souhaitable de voir se généraliser. Le projet « Performances » qui se met actuellement en place chez Renault s'inscrit dans cette perspective.

2.3.3.2. Faire évoluer l'organisation de l'entreprise.

L'un des facteurs essentiels de la réussite d'une démarche de GPC réside dans la capacité de l'entreprise à en tirer toutes les conséquences en matière d'organisation. Le cas de 3M est à cet égard particulièrement significatif (voir encadré).

⁴⁴ PRAHALAD C.K. & HAMEL G., *The core competence of the corporation*, Harvard Business Review, 1990.

L'association des salariés au projet stratégique de l'entreprise suppose une réduction drastique des niveaux hiérarchiques. Dans le cas de Sollac, le nombre d'échelon est ainsi progressivement passé de 14 à 5.

Elle nécessite également un aplanissement du fonctionnement des entités qui composent l'entreprise, afin de faire « remonter » plus rapidement et plus efficacement les besoins en compétences et en formation.

Elle ne peut faire l'économie d'une association plus grande de l'encadrement de proximité au processus de formation des salariés.

Au total, les démarches de GPC n'ont de sens que si elles s'accompagnent d'une mutation profonde de l'entreprise, à laquelle de nombreux dirigeants et/ou responsables formation ne sont en réalité pas préparés, ou dont ils n'ont pas pris la mesure. Alain Dumont, directeur de la formation et de l'éducation du MEDEF, souligne ainsi que « *la logique de compétences n'est pas une mode managériale, mais le début d'une ère nouvelle en matière d'organisation des entreprises* ».

2.3.4. Des démarches qui devraient se développer.

2.3.4.1. Une tendance lourde.

Les défis à surmonter, le degré d'avancement très inégal des entreprises et la diversité des approches ne doivent pas occulter ce qui nous semble constituer une tendance de fond. Le processus compétence, pour l'heure - en attendant une nouvelle dénomination - couvert par la GPC, apporte une réponse à un défi stratégique de long terme. Embryonnaire, il nous paraît devoir se développer car il remédie en partie aux insuffisances du système français de formation professionnelle. Il est à noter qu'il se développe à droit constant, le système légal de formation professionnelle le permettant.

2.3.4.2. Des démarches d'adaptation qui doivent évoluer vers des démarches d'anticipation.

Au fur et à mesure de leur développement, ces démarches devraient s'enrichir. Les démarches compétences se sont jusqu'à récemment développées en France essentiellement dans l'industrie, en réponse à des chocs exogènes. Une approche comparative met en exergue la **spécificité de l'approche française, largement basée sur l'adaptation permanente des salariés à l'évolution du contexte de l'entreprise**. Les démarches compétences d'entreprises européennes, notamment scandinaves, et américaines mettent au contraire plus facilement l'accent sur des aspects peu objectivables de la compétence, tels que le professionnalisme, la responsabilité, l'esprit d'initiative etc.

Le défi n'est pas mince pour la France, culturellement assez rétive à ce type de critères largement subjectifs, mais qui déterminent largement la capacité de l'entreprise à se positionner sur des marchés innovants, et donc à préserver son rang dans une compétition de plus en plus ouverte.

2.3.4.3. En germe, une mutation profonde des rapports de travail.

Les démarches compétences modifient sensiblement les rapports traditionnels de travail au sein de l'entreprise.

Elles remettent en premier lieu fortement en cause les hiérarchies traditionnelles. La diminution des niveaux hiérarchiques à laquelle elles procèdent rend les progressions de carrière plus aléatoires. Les difficultés rencontrées par l'usine Péchiney de Dunkerque, dont les cadres se sont mis en grève pour dénoncer la limitation de leur progression hiérarchique, montrent que l'aplanissement des organigrammes promu par les démarches compétences pourrait à terme poser des problèmes d'ampleur.

Elles brouillent également un certain nombre de repères traditionnels auxquels les salariés sont très attachés. L'évaluation des mérites de chacun devient plus subjective, et donc plus sujette à contestation. De la même manière, l'importance que l'on accorde au diplôme, particulièrement en France, est remise en question. Michel Crozier souligne ainsi les difficultés du passage d'une « société du diplôme » à une « société des compétences ».⁴⁵

2.3.4.4. Un défi : l'implication des salariés dans les démarches compétences.

La viabilité des démarches compétences postule par conséquent une adhésion des salariés. J.D. Reynaud souligne qu'en la matière le plus grand danger « *n'est pas que les salariés se mettent en grève, c'est qu'ils se tiennent sur leur quant-à-soi* »⁴⁶.

En l'état actuel, le caractère récent et extrêmement novateur des démarches de GPC suscite plus d'interrogations que d'oppositions de la part des salariés et de leurs représentants. Leur acceptation n'est pas évidente. Ces démarches suscitent souvent un fort désarroi, que confirment les études les plus récentes⁴⁷. C'est particulièrement le cas chez les salariés âgés, qui sont également les plus rétifs à ce qui peut leur apparaître comme une remise en cause de savoirs acquis au fil de l'expérience.

Plus fondamentalement, **la pérennité des démarches compétences ne sera assurée que si elles sont capables de satisfaire non pas les seuls intérêts économiques des entreprises, comme c'est largement le cas en l'état actuel, mais aussi ceux des salariés.** Ceux-ci ne s'y associeront pleinement que si leurs efforts pour accroître la performance de leur entreprise trouvent une contrepartie. Le préambule de l'accord A cap 2000 énonce ainsi que l'« *entreprise, pour développer ses performances et offrir des perspectives de déroulement de carrière à son personnel aura d'une part à prendre en compte les compétences acquises par les salariés, d'autre part à tirer toutes les conséquences de l'interaction entre la formation et l'organisation* ».

Or **la congruence de ces intérêts n'a rien d'évident.** Au contraire, la gestion des ressources humaines vise largement à gérer l'antagonisme entre les impératifs stratégiques de l'entreprise et les aspirations des individus⁴⁸. La gestion de cette contradiction, qui prolonge l'opposition entre la finalité économique et la dimension humaine des situations de travail, constitue, pour les démarches GPC, le principal défi des années à venir.

⁴⁵ In MEDEF, *Objectif compétences*, Journées internationales de la formation, Deauville, 1998, Synthèse des travaux, tome XII.

⁴⁶ REYNAUD J.-D., *Le management par les compétences : un essai d'analyse*, *Sociologie du travail*, n° 43, 2001.

⁴⁷ RICHEBE N., *Les réactions des salariés à la logique compétences : vers un renouveau de l'échange salarial ?*, *Revue française de sociologie*, vol 43-1, Janvier-Mars 2002.

⁴⁸ BRABET J., *Repenser la GRH*, Ed. Economica, 1993.

3. CES DÉMARCHES PORTENT EN GERME UN NOUVEL ECHANGE SALARIAL PERFORMANCE CONTRE EMPLOYABILITÉ AUQUEL LA FORMATION PROFESSIONNELLE POURRAIT CONCOURIR.

3.1. La formation professionnelle peut concourir au nouvel échange salarial performance contre employabilité.

3.1.1. L'érosion des marchés internes et l'émergence des démarches compétences remettent en cause le compromis salarial fordiste.

3.1.1.1. Un compromis fordiste fondé sur l'échange subordination contre stabilité.

Le rapport salarial fordiste a reposé sur un double compromis⁴⁹.

Un compromis **productivité contre salaire**. Le système de production fordiste s'est fondé sur une hausse permanente de la productivité du travail. En contrepartie des efforts consentis, les salariés ont pu bénéficier d'une évolution favorable de leur pouvoir d'achat, condition indispensable à l'instauration d'une consommation de masse, elle-même nécessaire pour écouler une production de masse.

Un compromis **subordination du salarié contre stabilité de l'emploi**. En échange de leur subordination, les salariés ont pu prétendre à une relative stabilité de leur situation de travail. La mise en œuvre de ce principe a varié selon les pays. L'emploi à vie a longtemps constitué un élément-clé du capitalisme japonais. En France, sous l'influence du secteur public, il était communément admis que le salarié avait vocation à effectuer l'essentiel de sa carrière professionnelle au sein de la même l'entreprise.

Les deux termes de ce dernier compromis sont aujourd'hui remis en cause.

3.1.1.2. Une stabilité remise en cause par l'érosion des marchés internes.

a) Une spécificité du marché du travail français qui s'érode : les marchés internes.

Le marché du travail français s'est longtemps caractérisé par le rôle essentiel joué par les marchés internes. Par tradition, le déroulement de la carrière professionnelle s'effectue au sein d'un nombre réduit d'entreprises. Les démarches compétences s'inscrivent dans le droit fil de cette perspective. Pour satisfaire leurs besoins en compétences, **les entreprises** qui ont mis en œuvre de telles démarches **ont en effet privilégié la mobilité interne et la formation au recrutement sur le marché du travail**. La volonté de réduire le *turnover* dans ces entreprises illustre bien l'ambition de cette politique de gestion des ressources humaines. En cela, la situation française se distingue de certaines pratiques étrangères.

⁴⁹ BOYER R., *La théorie de la régulation : une analyse critique*, La Découverte, 1987.

Les marchés du travail : marché interne, marché professionnel.

Le marché interne (France, Japon) : cette structure de marché se caractérise par une formation générale acquise à l'extérieur de l'entreprise ne donnant pas droit automatiquement à une qualification reconnue dans la grille de classification ; cette qualification ne sera atteinte qu'après une certaine ancienneté et repose en grande partie sur la formation acquise sur le tas. Elle n'est généralement pas transférable et le salarié dépend plus étroitement de son entreprise du fait du risque de déclassement qu'il encourt s'il change d'entreprise. Il en résulte une mobilité plus faible et une meilleure protection des individus par rapport au marché externe (emploi garanti).

Le marché professionnel (Allemagne) : il se caractérise par une rémunération fondée sur la compétence validée par la formation, la progression de salaire restant liée à l'acquisition de nouvelles compétences.

La déstabilisation des marchés internes : elle s'opère depuis le début des années 1980 sous l'effet conjugué du ralentissement de la croissance qui joue négativement sur les incitations à développer une logique de marché interne (forte disponibilité de main d'œuvre qualifiée sur le marché externe), des mutations financières qui raccourcissent les horizons temporels mettant en cause les contrats implicites, du développement de formes d'organisation du travail plus axées sur l'individualisation.

La France constitue, entre les Etats-Unis et le Japon, un cas intermédiaire dans la déstabilisation des marchés internes qui se traduit par un rôle décroissant de l'ancienneté dans la détermination des salaires et une tendance à l'individualisation des salaires. La logique de marché interne n'a cependant pas totalement disparu : le diplôme continue de jouer un rôle important en France comme critère de recrutement. Les compétences acquises dans l'entreprise et non transférables restent très fréquemment la norme.

L'analyse des tendances les plus récentes suggère qu'une évolution de la structure du marché du travail en France est en cours. Les **marchés internes** des grandes entreprises⁵⁰ feraient ainsi progressivement place à une nouvelle structure du marché du travail qualifiée de **marché externe**⁵¹.

b) Des parcours professionnels plus aléatoires.

Les marchés internes ont structuré, parfois sur l'ensemble de la vie professionnelle, la carrière des salariés en termes de promotion et de progression de rémunération. Ils ont ainsi contribué à l'instauration d'une relative **sécurité** pour les salariés, en contrepartie d'une disponibilité aux exigences de l'entreprise.

Dorénavant, la recherche permanente de flexibilité par les entreprises nourrit une plus grande précarité de la relation d'emploi. Le très fort développement du recours aux contrats de travail dits précaires est à cet égard significatif. La proportion de contrats précaires (contrats à durée déterminée, intérim, stages et contrats aidés) n'a ainsi cessé de croître ces vingt dernières années : ils représentaient 8,9% des emplois en 1998 contre 2,6% en 1983. Ils constituent aujourd'hui plus de 70% des embauches.

Cette fragilisation de la relation d'emploi, qui devient plus ciblée et circonscrite dans le temps (embauche pour la réalisation d'un projet précis par exemple), conduira le salarié à multiplier les expériences professionnelles au sein d'entreprises différentes. La notion de « **trajectoire d'emploi** » exprime ce nouveau déroulement des carrières fondé sur une mobilité croissante et une remise en cause régulière des situations professionnelles existantes.

⁵⁰ Pour le fondement de la théorie des marchés internes, voir PIORE M. et DOERINGER J., *Internal labor market and manpower analysis*, Editions Lexington, 1971.

⁵¹ GERME J.-F., *Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ?*, *Formation Emploi*, n°76, 2001.

3.1.1.3. Une subordination affectée par les démarches compétences.

Les démarches compétences sont fondées sur l'autonomie et l'initiative de salariés capables, en situation de travail, de réagir aux problèmes. Elles constituent une rupture par rapport au lien traditionnel de subordination du salarié à son employeur, caractéristique de la logique fordiste.

Le développement des compétences se renforce par ailleurs de l'érosion des marchés internes. Ces compétences peuvent en effet se construire par la **multiplication des situations de travail**, à l'intérieur et hors de l'entreprise. Le MEDEF estime à cet égard que *« les individus les plus valorisés sur le marché du travail de demain ne seront pas seulement ceux qui disposeront des savoirs les plus poussés et les plus pointus mais ceux qui seront parvenus à combiner une large gamme de compétences au travers de la confrontation à des organisations différentes et par la diversification de leurs expériences professionnelles »*⁵². La Commission européenne, à l'occasion de sa communication de novembre 2001, confirme cette analyse⁵³.

Au total, *« les termes fondateurs du statut salarial – subordination contre sécurité – sont bouleversés »*⁵⁴ par l'émergence des démarches compétences et l'érosion des marchés internes. Autonomie et mobilité se substituent en effet à subordination et stabilité.

3.1.2. Les démarches compétences semblent instituer un nouvel échange salarial performance contre employabilité auquel la formation professionnelle pourrait concourir.

Les compétences semblent faire émerger un nouveau compromis salarial, prenant la forme d'un échange performance contre employabilité.

La volonté sous-jacente des démarches compétences de faire du salarié un élément-clé dans la réussite économique de l'entreprise a pour conséquence une responsabilité accrue de celui-ci en matière de résultat. C'est donc bien sa **performance** qui est recherchée par l'entreprise, c'est-à-dire son **implication concrète dans la définition et la mise en œuvre des objectifs économiques de l'entreprise**.

En échange, le salarié recevrait une **employabilité**, c'est-à-dire **une capacité à changer d'emploi, au sein ou en dehors de l'entreprise**. L'OCDE définit l'employabilité comme comprenant *« les compétences, connaissances, qualifications qui renforcent les aptitudes à trouver, conserver un emploi ; progresser au niveau professionnel, s'adapter au changement, trouver un autre emploi s'ils le souhaitent ou s'ils ont été licenciés et s'intégrer plus facilement au marché du travail dans les différentes périodes de leur vie »*⁵⁵.

⁵² MEDEF, *Objectif compétences*, Journées internationales de la formation, 1998.

⁵³ Communication de la Commission des communautés européennes, *« Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie »*, document COM 20 678 final, 21 novembre 2001.

⁵⁴ SUPIOT A., *Au-delà de l'emploi, Transformation du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Rapport pour la Commission européenne, Flammarion, 1999.

⁵⁵ Définition adoptée lors de la 88^e conférence internationale du travail (2000), et citée par FOURCADE B., *Mondialisation, compétitivité et développement des compétences*, *Note Lirhe*, n°368, 2002.

Dans le cadre de marchés du travail de plus en plus externes, la sécurité du salarié ne passe désormais plus par la définition de règles encadrant son maintien dans l'emploi. Elle se fonde sur son employabilité et la détention d'un portefeuille de compétences bien rempli, qui lui permettront de sécuriser ses trajectoires professionnelles, tant sur le marché interne que sur le marché externe.

Cependant, ce nouvel équilibre salarial ne semble pas établi à l'heure actuelle. Si l'exigence de performance est affirmée, les salariés ne disposent pour l'heure pas véritablement des moyens de garantir leur employabilité.

A notre sens, la formation doit être la clé de voûte de ce nouvel échange salarial. Ceci suppose que soit confiés au salarié les moyens d'assumer sa responsabilité en matière de formation, et que la lisibilité de ses compétences soit pleinement garantie.

3.2. En l'état actuel, le système de formation professionnelle n'offre pas au salarié les moyens d'assumer la responsabilité de sa formation.

3.2.1. En matière de formation le partage des responsabilités entre l'employeur et le salarié est inadapté.

Le système actuel de formation professionnelle fait reposer sur **l'employeur la responsabilité de la formation des salariés** au travers du plan de formation, ainsi que **celle de leur adaptation à l'évolution du poste de travail**⁵⁶. D'un point de vue juridique, la formation professionnelle est liée au contrat de travail. Le droit à la formation ne se conçoit par conséquent que dans le cadre de la relation salariale. Les démarches compétences remettent en cause cet équilibre.

3.2.1.1. Une obligation d'adaptation affectée par la notion de compétence.

L'obligation faite à l'employeur d'assurer l'adaptation des salariés à l'évolution de leur emploi n'a de sens que si cet emploi est précisément défini. **L'abandon de la référence à la qualification dans le contrat de travail, auquel incitent les démarches compétences, sape l'obligation d'adaptation.** En effet, la notion d'évolution de l'emploi, qui conditionne la mise en œuvre de l'obligation d'adaptation, perd de son sens lorsque cet emploi est défini en référence à des compétences.

⁵⁶ Obligation d'adaptation, d'origine prétorienne, introduite dans le Code du travail à l'article L. 932-2 al. 1 par la loi du 17 janvier 2000.

La prise en compte de la compétence dans le contrat de travail.

Les démarches compétences conduisent à décrire l'emploi moins en termes de tâches à effectuer que de compétences à mettre en œuvre. **L'enjeu de la définition précise de l'emploi exercé est simple dans son énoncé. Ses conséquences sont, elles, fondamentales. C'est en effet de cette définition que se déduisent les limites de la subordination du salarié à l'égard de l'employeur**⁵⁷, c'est-à-dire notamment la marge d'appréciation de l'employeur à l'égard de la façon dont le salarié s'acquitte de ses fonctions.

La doctrine n'est pas fixée en la matière. Marie-Laure Morin estime que le contrat de travail doit avoir un objet déterminé ou déterminable, c'est-à-dire permettant de délimiter l'étendue des tâches susceptibles d'être confiées au salarié. Une corrélation doit pouvoir être établie entre la qualification contractuelle (reposant sur la qualification professionnelle, les compétences...) et la nature des prestations exigées par l'employeur. En l'absence d'objet précis, le contrat est nul.

Vincent Wauquier relève pour sa part « *qu'une certaine indétermination est inhérente au contrat de travail, contrat à exécution successive, qui exige une certaine flexibilité, pour faire face aux évolutions de l'entreprise et aux nécessités productives* »⁵⁸. Dans cette optique, la qualification contractuelle ne serait plus figée, mais pourrait évoluer en intégrant des éléments liés aux compétences détenues et/ou mises en œuvre par le salarié. Antoine Lyon-Caen évoque à ce propos une « qualification contractuelle évolutive », notion qui répondrait aux exigences de flexibilité des entreprises et permettrait l'introduction des compétences dans le contrat de travail.

Soulignons qu'en l'état du droit, c'est la prescription du travail qui fonde la subordination et permet de distinguer le contrat de travail du contrat de prestation de services. **Si la compétence peut être appréhendée dans le cadre du contrat de travail, elle ne doit donc l'être qu'en complément des critères traditionnels, qui exigent une définition, même succincte, des tâches à accomplir.**

3.2.1.2. Le salarié manque d'outils pour assumer la responsabilité de sa formation.

Qu'il s'agisse du CIF ou des dispositifs de co-investissement, le salarié ne dispose pas des moyens qui lui permettraient de prendre à sa charge la responsabilité de sa formation.

Le CIF est largement inadapté. Prévu à l'article L. 931-1 du Code du Travail, il a pour objet de « *permettre aux travailleurs d'accéder à un niveau supérieur de qualification, de changer d'activité ou de profession, et de s'ouvrir plus largement à la culture et à la vie sociale* ». La formation est prise en charge par un organisme paritaire, le FONGECIF, alimenté par les contributions des entreprises⁵⁹. Ce mécanisme connaît un développement limité. Peu de salariés en bénéficient (environ 27 000 par an). Pour la moitié des bénéficiaires le CIF n'a pas eu d'impact significatif sur le déroulement de leur carrière. En outre l'employeur n'est soumis à aucune obligation de promotion ni de reconnaissance de qualification nouvelle à l'issue d'un CIF. Les salariés sont par conséquent peu incités à y recourir.

Les mécanismes de partage des coûts de formation sont insuffisamment développés. Le co-investissement (ANI du 3 juillet 1991) permet au salarié de partager avec l'employeur le coût d'une formation visant à acquérir une nouvelle qualification. Les syndicats de salariés sont demeurés très réticents à l'égard de cet outil : aucun accord d'entreprise n'a décliné l'ANI de 1991. La loi du 17 janvier 2000 introduit dans le Code du Travail l'article L. 932-2 al. 2 aux termes duquel « *un accord de branche ou d'entreprise peut prévoir les conditions dans lesquelles le développement des compétences des salariés peut être organisé pour partie hors du temps de travail effectif, sous réserve que les formations correspondantes soient utilisables à l'initiative du salarié ou reçoivent son accord écrit* ». La distinction entre les

⁵⁷ La subordination est définie comme « le pouvoir de l'employeur de donner des ordres, vérifier les exécutions, sanctionner les éventuels manquements » (Cass. soc., 13 novembre 1996, Société Générale).

⁵⁸ WAUQUIER Vincent, *Construction juridique et objectivation de la compétence*, Document de travail, CEREQ, 15 décembre 2001.

⁵⁹ 0,2% de la masse salariale des entreprises de dix salariés et plus, 1% pour les salariés en contrat à durée indéterminée.

formations d'adaptation à l'emploi, qui relèvent exclusivement de la responsabilité de l'employeur (article L. 932-2 al. 1), et les formations de développement des compétences, qui peuvent faire l'objet d'un partage, est délicate. En effet, l'adaptation à l'évolution de l'emploi peut contribuer au développement des compétences, et inversement⁶⁰. Les **syndicats redoutent que l'employeur use de cette confusion**. Les dérives potentielles liées à une utilisation contraire à l'objet de ces mécanismes pourraient être évitées. Ceci suppose une clarification des mécanismes de partage de la responsabilité.

3.2.1.3. Des partenaires sociaux favorables au co-investissement.

La loi de 1971 fait reposer sur l'employeur une obligation de financement de l'effort de formation. Aujourd'hui, les partenaires sociaux acceptent le principe d'un partage des coûts de la formation entre le salarié et l'employeur. C'est ainsi que le projet d'ANI de 2001 avait prévu trois voies complémentaires permettant au salarié de « construire sa qualification » : l'obligation d'adaptation à l'initiative de l'employeur, le projet professionnel individuel (PPI) à l'initiative du salarié, et le plan de développement concerté (PDC), à l'initiative conjointe de l'employeur et du salarié.

Le PDC se serait fixé pour objectif, aux termes d'un accord entre l'employeur et le salarié, le développement des compétences de ce dernier. Il aurait pris en compte « *les souhaits et les possibilités d'évolution du salarié en fonction de ses activités professionnelles antérieures, de ses qualifications et de ses motivations personnelles* ». Les partenaires sociaux se sont ainsi mis d'accord sur **le principe de la co-initiative en matière de formation**.

3.2.2. Les incertitudes liées à l'évaluation des compétences au sein de l'entreprise n'incitent pas les salariés à se former.

3.2.2.1. Des craintes liées à une évaluation des salariés plus subjective.

Il a toujours été reconnu à l'employeur le droit, dans le cadre de son pouvoir de direction, d'évaluer les aptitudes des salariés, et d'en tirer les conséquences en matière de rémunération et/ou de progression professionnelle. Le principe selon lequel des situations de travail identiques justifient une égalité de traitement est fermement établi.

Les démarches compétences marquent une évolution sensible dans le sens d'une évaluation plus subjective des salariés. L'évaluation non plus de techniques mais de méthodes, de comportements, implique un **changement de perspective radical**. Les organisations représentatives des salariés s'inquiètent des dérives potentielles, et de l'instauration de pratiques discriminatoires.

C'est dire que l'acceptabilité par les salariés et leurs représentants des démarches compétences n'est nullement garantie. Soulignons ici que ce type d'évaluation est communément admis par les salariés dans les pays de culture anglo-saxonne. Le concept de compétence s'y déploie par conséquent de façon plus aisée.

⁶⁰ A l'occasion de l'examen de la loi du 17 janvier 2000 par le Conseil constitutionnel, le gouvernement a été amené à préciser la notion d'adaptation : « *Relèvent de cette obligation les actions d'entretien et de perfectionnement des compétences exigées par le poste et, de manière plus générale, les actions de formation indispensables au maintien du salarié sur son poste de travail, compte-tenu des modifications techniques affectant ou susceptibles d'affecter celui-ci. [...] En revanche, les actions de formation ayant pour objet l'acquisition d'une nouvelle qualification ou d'une promotion professionnelle ne relèvent pas en principe du devoir d'adaptation* », Journal Officiel, 20 janvier 2000, p. 1012.

3.2.2.2. Un encadrement nécessaire.

La Cour de Cassation a reconnu explicitement que la compétence peut servir de justification à une différence de traitement entre deux salariés (Cass Soc, 4 juillet 2000). A ce sujet, Vincent Wauquier relève que « *la notion de critère objectif de compétence conduit à parler moins de discrimination que de différenciation justifiée ou non par un critère de compétence* »⁶¹. La notion de compétence ne permettra probablement pas à l'employeur de fonder un licenciement pour insuffisance professionnelle sur le seul critère de l'incompétence du salarié. Le licenciement pour insuffisance professionnelle suppose en effet d'être fondé sur des critères objectifs⁶². Des critères d'évaluation précis de la compétence des salariés devront être fixés par convention collective.

3.3. La reconnaissance de l'employabilité du salarié hors de l'entreprise reste de surcroît insuffisante.

3.3.1. La faible lisibilité des compétences fragilise les trajectoires d'emploi.

3.3.1.1. Les compétences sont insuffisamment reconnues.

a) Les pratiques de gestion par les compétences remettent en cause les qualifications en tant que repères collectifs des relations salariales.

Définies conjointement par les partenaires sociaux, les qualifications constituent un signal clair pour les entreprises sur le marché du travail. Elles sanctionnent de manière objective les aptitudes du salarié, et rendent possibles la mobilité du salarié hors de son entreprise.

Principale conséquence de l'introduction des démarches compétences, la remise en cause des qualifications, consécutive au passage d'une description des emplois en termes de tâches à une description en termes de fonctions, constitue l'un des principaux éléments du débat autour des compétences.

Le développement de référentiels compétences autonomes dans chaque entreprise porte atteinte à l'identification professionnelle du salarié. Dans une perspective plus globale, certains syndicats, au premier rang desquels Force Ouvrière, sont soucieux de la préservation des repères collectifs. C'est la raison pour laquelle ils ne peuvent se résoudre à ce que la notion éminemment subjective de compétence supplante celle de qualification.

b) La reconnaissance des compétences est insuffisamment encadrée.

Les compétences, contrairement à la qualification, opposable juridiquement, ne sont reconnues qu'au sein de l'entreprise, selon des modalités non négociées. **La construction de la compétence en tant qu'objet juridique s'est ainsi développée dans la sphère**

⁶¹ WAUQUIER Vincent, note sous Cass. Soc. 4 juillet 2000, D 2001, n°9, p. 736.

⁶² Le professeur Antoine LYON-CAEN estime que les différents accords relatifs aux compétences signés à ce jour sont d'ailleurs fondés sur le principe, implicite, du non-recours au critère de la compétence pour justifier un éventuel licenciement.

traditionnelle du pouvoir de l'employeur. Elle est « le bastion de la libre appréciation des compétences du salarié par l'employeur et de sa non-contestation »⁶³. Elle constitue le garde-fou des incursions du juge dans la sphère du pouvoir de direction de l'employeur⁶⁴.

La mise en œuvre de démarches compétence conduit précisément à renforcer le pouvoir de direction de l'employeur. Pour limiter le risque d'arbitraire, les partenaires sociaux définissent les modalités d'évaluation des compétences par accords collectifs. Ces pratiques ne concernent aujourd'hui qu'un nombre limité de branches et d'entreprises.

La reconnaissance de la compétence ne s'effectue pour le moment qu'au sein de l'entreprise. La pérennité des démarches compétences est pourtant liée à la construction de référentiels de compétences permettant leur lisibilité sur le marché du travail. La tendance actuelle qui consiste à conférer à la seule entreprise la responsabilité d'élaborer son propre référentiel contribue à ce recul des garanties collectives généralement dénoncé par les syndicats de salariés. **Le rôle des grilles de classification doit ainsi être revu.**

3.3.1.2. Des grilles de classification qui n'intègrent pas assez la notion de compétences.

Les grilles de classification décrivent, au niveau de la branche, le contenu et la hiérarchie des emplois, en leur associant un niveau de rémunération. Elles offrent une lisibilité de la gestion des carrières et permettent d'assurer une égalité de traitement entre salariés qui travaillent dans des entreprises différentes, mais qui exercent des activités identiques.

Les grilles de classification établies au lendemain de la guerre (**grilles Parodi**), étaient fondées sur une correspondance stricte entre savoir-faire, poste occupé et rémunération minimale. Les employeurs ont regretté une insuffisante prise en compte des compétences réellement exercées.

A partir du début des années 1980, les **grilles à critères classants** ont cherché à prendre mieux en compte la réalité des tâches exécutées par les salariés. Elles se sont efforcées de décrire les emplois en fonction de critères souples. Dans la sidérurgie les emplois étaient ainsi décrits en fonction de quatre critères : autonomie, responsabilité, type d'activité et connaissances requises. Dans leur majorité, les représentants des salariés se sont opposés à la généralisation de ces grilles, jugées porteuses d'arbitraire. Ces grilles n'ont pas été exploitées. Pour **Michèle Tallard elles sont, dans une large mesure, devenues « des référents illusoires ».**

A l'heure actuelle, certaines branches procèdent à une refonte de leurs grilles de classification, en y introduisant la notion de compétence (sidérurgie, plasturgie, pharmacie, automobile). Les partenaires sociaux sont soucieux de traduire les évolutions du contenu de l'emploi et de la relation salariale en termes précis, dans le cadre des repères collectifs existants. Des études montrent toutefois qu'une réelle prise de compte de la notion de compétence dans les grilles fait encore défaut. Les notions de métiers, de postes et de tâches demeurent profondément ancrées dans les mentalités⁶⁵.

⁶³ WAUQUIER Vincent, *op. cit.*

⁶⁴ Cette sphère se réduit toutefois régulièrement depuis que le juge, notamment par une jurisprudence audacieuse relative au droit du licenciement, a circonscrit ce pouvoir de direction en exigeant une justification quasi-systématique des décisions de l'employeur fondées sur l'incompétence du salarié. C'est d'ailleurs à l'occasion du développement de cette jurisprudence que la notion de compétence est apparue en droit.

⁶⁵ BARALDI Laurence, DUMASY Jean-Pierre et TROUSSIER Jean-François, *Accords salariaux innovants et rénovation de la relation salariale : quelques cas de figure*, *Travail et Emploi*, n°87, Juillet 2001, p. 81.

3.3.2. Les systèmes actuels de reconnaissance des compétences sont insuffisants ou inadaptés.

3.3.2.1. Des diplômes et des titres qui perdent leur valeur de référent social.

a) Le diplôme continue de fonder en partie la décision d'embauche.

Le diplôme demeure un outil de promotion sociale et une assurance contre le chômage. Lors de la reprise économique de la fin des années 1990, **les entreprises ont privilégié le recrutement des jeunes issus du système scolaire à la promotion des salariés.**

b) Une moindre valeur.

La compétence d'un salarié s'apprécie moins à l'aune de ses diplômes qu'en fonction de sa contribution à la performance de l'entreprise. Le diplôme perd ainsi une partie de sa valeur de référent social. Il ne constitue plus un passeport permanent pour l'emploi. Ainsi, pour Michel Crozier, *« nous sommes encore une société du diplôme et nous devons devenir une société des compétences »* (Michel Crozier).

3.3.2.2. Des alternatives peu concluantes ou incertaines.

a) La validation des acquis professionnels.

La **loi n°92-678 du 20 juillet 1992**, relative à la validation des acquis professionnels (VAP) pour la délivrance des diplômes, institue un régime de validation permettant la délivrance d'une partie d'un titre ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement technologique. Le **décret n°85-906 du 23 août 1985** avait auparavant instauré un régime de validation d'acquis professionnels permettant l'accès direct à une formation ou la candidature à un concours d'un établissement d'enseignement supérieur.

Ces deux dispositifs n'ont pas eu le succès espéré (en 2000, 13 400 bénéficiaires des dispositifs de 1985 et 1992 dans l'enseignement supérieur (université et CNAM) et 4609 dans l'enseignement professionnel ou technologique). Leur importance demeure aujourd'hui très faible, au regard des 700 000 diplômes et titres délivrés chaque année en France en formation initiale et des 300 000 diplômes et titres délivrés en formation continue.

Cet échec est dû à un ensemble de causes qui se sont cumulées pour maintenir ces dispositifs dans une semi-confidentialité : procédure complexe, manque de soutien et de suivi des salariés, manque d'information, faible implication des institutions scolaires (méfiance des enseignants de voir les diplômes ainsi délivrés se dévaloriser), désintérêt des entreprises.

La validation des acquis professionnels, qui devait permettre une reconnaissance officielle des compétences acquises par le salarié au cours de son activité professionnelle s'est également heurtée aux difficultés analysées au paragraphe précédent : excessivement liée aux diplômes de l'Education nationale, elle exigeait du salarié la possession d'un bagage théorique minimum dont l'acquisition, qui nécessitait un retour sur les « bancs de l'école », s'accommodait mal des préoccupations et des motivations des salariés.

b) La validation des acquis de l'expérience.

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 tente de remédier aux difficultés rencontrées par la VAP en créant un mécanisme nouveau, la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il est significatif que ce mécanisme ait été introduit à la fois dans le Code du Travail et dans le Code de l'Education⁶⁶. La VAE s'adresse en effet tant au salarié (transférabilité des certifications) qu'aux entreprises (fidélisation de la main d'œuvre, notamment dans les secteurs peu attractifs comme l'intérim). Elle s'écarte en outre complètement de la logique d'équivalence, dont la VAP était encore imprégnée, pour permettre l'obtention d'un titre complet indépendamment du suivi d'une formation (bien qu'elle puisse s'accompagner de la définition d'un programme de formation, afin de permettre au salarié d'acquérir les éléments manquant à la validation de son acquis professionnel). Elle ne peut être réalisée qu'avec le consentement du travailleur (article L 900-4-2 du Code du Travail).

Les premiers éléments statistiques concernant la VAE sont encourageants. Les Universités ont enregistré, au titre des demandes de validation des acquis de l'expérience, une augmentation des dossiers de 25 à 30% au cours des six premiers mois d'existence de la VAE par rapport aux demandes de VAP⁶⁷.

Pour ses concepteurs, la VAE doit répondre aux enjeux posés par le développement des démarches compétences. Elle ne saurait être considérée comme une unique réponse.

c) Les parcours modulaires qualifiants (PMQ).

Les parcours modulaires qualifiants (PMQ) mis en place par l'Union des industries textile (UIT) constituent une illustration d'une démarche de VAE mise en œuvre sur l'initiative des entreprises. Un référentiel défini en commun par la branche et l'Education nationale décrit les compétences requises pour l'acquisition d'un diplôme.

Les compétences acquises par un salarié sont dans un premier temps certifiées selon des modalités adaptées (en situation de travail, par simulation sur ordinateur, etc.). Dans un second temps, les compétences non maîtrisées sont acquises, selon un système modulaire, jusqu'à ce que le salarié remplisse l'ensemble des obligations du diplôme.

Ces PMQ constituent une expérience aboutie de requalification des salariés en se fondant sur l'expérience acquise, que d'autres branches envisagent de mettre en place. Ils illustrent la possibilité d'objectiver dans un référentiel les compétences mises en œuvre en situation de travail. La limite principale de ces PMQ est actuellement le nombre limité de salariés bénéficiaires, fonction des moyens alloués.

⁶⁶ L'article L 900-1 du Code du Travail dispose ainsi que « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification (...) ». L'article L 335-5 du Code de l'Education dispose en outre que « les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus (...) en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience. La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes. Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises (...). La durée minimale d'activité requise ne peut être inférieure à trois ans. La validation est effectuée par un jury dont la composition garantit une présence significative de représentants qualifiés des professions concernées. Le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre. A défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire ».

⁶⁷ Un responsable des ressources humaines résume ainsi les motivations des salariés : « obtenir une reconnaissance de leur métier actuel, mais aussi l'espoir d'une progression dans leur carrière. », cité par ROLLOT C., *La VAE entre dans les entreprises*, Le Monde, supplément économique, 10 septembre 2002.

4. PROPOSITIONS.

4.1. Faire de la formation professionnelle un outil privilégié du développement des compétences.

4.1.1. Mettre en place une individualisation des droits à la formation professionnelle continue garantie collectivement.

4.1.1.1. Donner aux individus les moyens de développer leurs compétences par une garantie d'accès à la formation professionnelle.

La création d'un droit individuel à la formation professionnelle doit donner aux salariés les moyens d'assumer leurs responsabilités en matière de développement des compétences. Deux conceptions d'un tel droit à la formation peuvent être envisagées : un système de capitalisation individuelle non obligatoire et dépendant des capacités contributives des salariés ; un système d'assurance, obligatoire et lié à l'individu.

a) La création d'un droit individuel à la formation lié au salarié doit être écartée.

Le projet d'ANI avait prévu un mécanisme reposant sur la co-initiative employeur-salarié. Ce dispositif prévoyait la création d'un compte épargne formation (CEF) ouvert à l'initiative de chaque salarié auprès de l'entreprise ou, à défaut d'accord, auprès de l'OPCA dont elle relève. Abondé en temps par le salarié, ce compte n'aurait été transmissible à une autre entreprise qu'avec l'accord du futur employeur.

Fondé sur une conception purement individuelle, ce projet ne nous paraît pas de nature à assurer un compromis social équilibré. Ce droit individuel à la formation ne résoudrait pas les imperfections du système actuel mais les prolongerait. Seuls les salariés conscients des enjeux du développement de leurs compétences ouvriraient un compte. Son abondement serait dépendant des capacités contributives des salariés, inégales d'une catégorie socioprofessionnelle à l'autre. Il exclurait de fait les publics en difficulté. Enfin, ce droit individuel attaché à la qualité de salarié ne résout pas la question de la mobilité. Les demandeurs d'emplois ne pourraient bénéficier de leur CEF.

b) La création d'un système d'assurance individuelle obligatoire doit être privilégiée.

La création d'un droit à la formation universel, indépendant du contrat de travail, sur une base de mutualisation, dans le cadre de procédures collectives, pourrait assurer l'équilibre du nouvel échange salarial⁶⁸. Il s'agirait d'un droit attaché à l'individu, disponible à tous moments de la vie, en période d'activité comme d'inactivité. L'individu disposerait de droit d'un compte-formation créé le jour de sa sortie du système de formation initiale, par exemple auprès d'un OPCA.

⁶⁸ La loi contre les exclusions du 29 juillet 1998 semble appeler une telle orientation : « *la loi tend à garantir sur l'ensemble du territoire l'accès effectif de tous à la formation* ».

Un financement mutualisé. Chaque salarié abonderait son compte-formation au moyen d'heures travaillées au-delà du temps légal⁶⁹. Le temps épargné serait valorisé en argent. Des accords collectifs préciseraient les modalités de cet abondement et décideraient notamment de son caractère obligatoire. Notre groupe estime qu'une obligation d'abondement minimum serait plus cohérente avec le caractère collectif du mécanisme et l'objectif de développement des compétences qu'un abondement laissé à la seule initiative du salarié. Chaque salarié serait naturellement libre d'abonder son compte autant qu'il le souhaite. Pour chaque heure apportée par le salarié, l'entreprise abonderait le compte d'un montant déterminé par convention collective.

Un compte transférable. La transférabilité du compte serait garantie par un système de mutualisation prévoyant le versement en argent du temps dû par l'entreprise au salarié, lors de son départ à l'occasion d'un CIF. En cas de changement d'entreprise, faute d'avoir épuisé son compte, le salarié conserverait ses droits dans la nouvelle entreprise. Il ne pourrait les utiliser que passé un certain délai déterminé par convention collective, afin d'éviter de pénaliser excessivement celle-ci.

Une possibilité d'abondement spécifique. Des mécanismes d'abondement spécifiques destinés aux publics prioritaires devraient être institués.

Un encadrement collectif. Des conventions collectives, encadrant l'utilisation de ce compte, assureraient l'équilibre et l'équité du système. Elles permettraient de prendre en compte les spécificités de chaque branche. Elles devraient prévoir les conditions de règlement des litiges liés à l'utilisation du compte-formation.

4.1.1.2. Définir les conditions d'usage de ce droit en clarifiant les responsabilités de l'employeur et du salarié.

Le bon fonctionnement de ce compte suppose une clarification des responsabilités de l'employeur et du salarié dans le développement des compétences. Nous proposons de **fonder la mise en œuvre du droit à la formation professionnelle en distinguant ce qui relève de la responsabilité de l'employeur, ce qui relève de la responsabilité du salarié et ce qui peut relever d'une responsabilité partagée.**

a) L'employeur, responsable de l'adaptation du salarié à l'évolution de son emploi.

L'obligation d'adaptation serait maintenue et élargie. L'individualisation des droits ne la remet en effet pas en cause. Nous estimons toutefois nécessaire la mise en œuvre du pendant de cette obligation, que serait le **droit à l'adaptation** du salarié. Le respect de l'obligation d'adaptation n'est aujourd'hui sanctionné qu'à l'occasion du licenciement. Il conviendrait que le salarié puisse obtenir de l'employeur le respect de son obligation en cours d'exécution du contrat de travail. En amont d'une procédure judiciaire, le recours du salarié devant une instance paritaire en cas de refus de l'employeur de remplir ses obligations pourrait être envisagé. L'introduction de l'obligation de négociation du plan de formation⁷⁰ permettrait en outre de restreindre les occasions de contentieux. Une évolution de la jurisprudence relative au devoir d'adaptation nous semble souhaitable, sur le fondement de l'article L. 932-2 al.1.

⁶⁹ Heures supplémentaires, report de congés payés, jours RTT, primes conventionnelles, primes d'intéressement, etc.

⁷⁰ Cette obligation remplacerait l'actuelle consultation du comité d'entreprise.

L'obligation d'adaptation du salarié ne préjuge pas des autres formations décidées par l'employeur, qui continueraient de figurer dans le plan de formation, lequel comprendrait principalement les formations d'adaptation.

Si nos préconisations devaient être retenues, la question du maintien de l'obligation de dépense ne manquera pas de se poser.

b) Le salarié libre de décider du développement de ses compétences.

Le compte-formation doit permettre au salarié, dans le cadre de la définition de sa trajectoire d'emploi, de décider du développement de compétences non directement liées à sa situation professionnelle. La mise en œuvre d'un projet professionnel individuel (PPI), sur le modèle de celui prévu par le projet d'ANI de 2001, nous semble souhaitable. Le financement des frais pédagogiques resterait assuré par les OPACIF.

Pour un critère de distinction entre adaptation à l'emploi et développement des compétences

Figurant à l'article L. 932-2 al. 2 du Code du travail, l'expression « développement des compétences » n'est pas définie. La loi ne fixe en outre aucun critère permettant de distinguer ce qui relève de l'adaptation de ce qui relève du développement des compétences. La distinction semble particulièrement délicate si l'on cherche à la fonder sur l'*objectif* de la formation : adapter peut contribuer au développement des compétences, et développer les compétences permet une meilleure adaptation. L'*initiative* de la formation peut en revanche constituer un critère pertinent. Une formation à la seule initiative du salarié serait ainsi réputée ne pas relever de l'obligation d'adaptation. Ce critère permet de s'affranchir de la recherche du *but* de la formation. Il responsabilise en outre les acteurs : un employeur qui cherchera à optimiser ses dépenses de formation dans le cadre de l'obligation d'adaptation ; un salarié concerné par le développement de ses compétences.

c) Favoriser la recherche d'un accord de volontés conforme aux besoins de l'employeur et du salarié en matière de développement des compétences.

Notre groupe estime que **les accords entre l'employeur et le salarié conduisant à un partage des coûts des formations doivent être encouragés**. Les mécanismes de co-investissement actuels (articles L. 932-1 et L. 932-2 al. 2 du Code du Travail) paraissent toutefois inadaptés à cet objectif⁷¹.

Nous proposons d'unifier ces dispositifs et de **faire du plan de développement concerté (PDC) prévu par le projet d'ANI l'unique modalité de co-investissement**. Les objectifs, le contenu⁷² et la simplicité de ce mécanisme semblent à même de favoriser la rencontre des intérêts respectifs de l'employeur et du salarié. Ce mécanisme présente en outre l'avantage d'avoir été conçu par les partenaires sociaux eux-mêmes.

Le PDC peut s'inscrire dans le cadre du système d'assurance individuelle obligatoire que le groupe propose. Les garanties entourant son utilisation seront déterminées par conventions collectives. Le plan de formation négocié avec le Comité d'entreprise pourra inclure des dispositions relatives aux modalités de recours à ce mécanisme.

⁷¹ Le co-investissement de 1991 doit ainsi nécessairement conduire à un titre ou à un diplôme, et se trouve strictement encadré en terme de participation du salarié (participation maximale fixée à 25% du temps de formation).

⁷² « Le PDC précise : les moyens à mettre en œuvre tant par l'entreprise que par le salarié (...), les conditions d'attestation des compétences ou de certification des qualifications (...), ainsi que les modalités de reconnaissance des compétences acquises.

4.1.2. Assurer une meilleure prise en compte de la notion de compétence par la formation professionnelle initiale.

a) Rapprocher la formation professionnelle initiale des besoins en compétences.

Sans sacrifier l'enseignement des savoirs fondamentaux, une attention particulière doit être accordée aux savoirs dits « comportementaux » (réactivité, créativité, communication, travail en équipe, etc.). Cela suppose une redéfinition du contenu des diplômes et des titres qui implique une concertation accrue entre les acteurs économiques et les organismes de formation. Un équilibre entre enseignement technique et enseignement général est également souhaitable. Le rôle des Commissions professionnelles consultatives dans la définition des référentiels de formation devra être revalorisé, et leur réflexion prendre en compte les démarches compétence.

b) Développer l'alternance.

L'alternance est une des façons de lier développement des compétences en situation de travail et acquisition de connaissances théoriques. Les entreprises apprécient l'alternance, mais regrettent son coût excessif. La développer suppose donc une participation financière de l'Etat et de la Région laissant toutefois à la charge de l'entreprise un « ticket modérateur ». Une ouverture plus large de l'accès aux contrats d'alternance, notamment aux contrats d'apprentissage, doit être encouragée. L'alternance devrait plus largement trouver sa place dans la formation tout au long de la vie.

4.2. Reconnaître, rendre lisible et valider les compétences.

4.2.1. Développer la validation des acquis de l'expérience.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue l'une des principales réponses aux enjeux liés au développement des démarches compétences. Elle assure en effet la transférabilité, sur le marché du travail, des compétences acquises. Elle contribue au développement de l'employabilité du salarié, fondement d'un échange salarial équilibré. Ce faisant, elle incite ce dernier à prendre l'initiative du développement de ses compétences.

4.2.1.1. La VAE doit devenir un thème privilégié de la négociation collective.

a) Au niveau de la branche.

Il importe que la branche, première instance de régulation collective professionnelle, s'affirme comme principal niveau de définition des orientations fondamentales de la VAE. Elle devra à ce titre définir les publics prioritaires. Des mesures d'information et d'accompagnement des entreprises seront également à prendre en priorité à ce niveau.

b) Au niveau de l'entreprise.

La VAE peut constituer un outil à l'appui des démarches compétences. Il est cependant nécessaire que les entreprises en comprennent toute l'utilité et qu'elles y aient recours. Un travail de sensibilisation, en direction notamment des PME, devra être mené par les chambres

consulaires. La VAE pourrait par ailleurs être inscrite de façon obligatoire dans le plan de formation de l'entreprise.

4.2.1.2. Inciter les salariés à s'engager dans des actions de VAE.

- a) Assurer une information et un accompagnement efficace.

Le développement de la VAE suppose une information adéquate des salariés. Un engagement fort des organismes d'information et d'orientation est donc nécessaire. L'ANPE et les missions locales auront ainsi un rôle d'information essentiel à l'égard des demandeurs d'emploi et des jeunes en difficulté.

L'accompagnement des salariés dans leur démarche de VAE constitue une nécessité compte-tenu de la complexité des dossiers et des procédures. Une des causes de l'échec relatif de la VAP avait précisément résidé dans la lourdeur excessive des procédures. A court terme, des mesures d'accompagnement devront être mises en œuvre pour pallier la complexité de la procédure. A long terme, celle-ci devra être substantiellement simplifiée.

- b) Inciter les salariés à suivre des formations complémentaires.

La validation ne doit pas être une fin en elle-même. Elle constituera la plupart du temps une première étape vers l'obtention d'un titre. Au-delà, elle devra inciter le salarié à bâtir un projet professionnel. Dans ces deux cas, des formations complémentaires pourront être nécessaires.

4.2.1.3. Doter le dispositif de VAE des moyens nécessaires à son efficacité.

- a) Les conditions de validation.

Instrument destiné à rendre lisible les compétences, la validation n'a de sens que si elle est réalisée en situation de travail. Pour la même raison, les jurys doivent comprendre un nombre suffisant de représentants du monde professionnel. Il faudra veiller à ce que ces conditions, qui font aujourd'hui défaut, soient remplies.

- b) Les conditions matérielles.

Les organismes qui reçoivent les demandes de VAE n'en assureront le traitement dans des délais acceptables que s'ils disposent de moyens suffisants. A ce titre, un développement massif de la VAE ne manquerait pas de poser la question de l'utilisation d'une partie des moyens logistiques, financiers et humains actuellement consacrés à la FPI.

- c) Les conditions financières.

Le coût de la procédure est élevé (entre 1500 et 2000 euros). La question des modalités de son financement se pose. Des aides spécifiques devront être accordées par les pouvoirs publics, afin d'inciter les entreprises à valider les acquis de l'expérience des salariés en difficulté. En ce qui concerne les demandeurs d'emploi, ces coûts devraient être pris en charge par l'Etat dans le cadre de la politique de l'emploi (ANPE).

4.2.2. Mettre en place le répertoire national des certifications professionnelles.

Le choix d'un système unique de certification pour les formations professionnelles initiale et continue, prévu par le projet d'ANI de 2001, a été introduit par la loi sur la modernisation sociale de janvier 2002. Cette loi crée un répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) établi par une Commission nationale de la certification professionnelle (CNPC)⁷³.

4.2.2.1. Faire du répertoire un outil de référence.

Le rôle du RNCP ne saurait se limiter à la simple cartographie de l'existant. Au contraire, la CNPC devra veiller à ce qu'il établisse des passerelles entre les différents titres. Le RNCP est donc un élément essentiel pour détecter des compétences transversales au-delà des segmentations par branches ou par métiers. La mobilité des travailleurs et la satisfaction des besoins des entreprises en seront facilités.

La certification des titres délivrés par des instituts privés est subordonnée à un avis de la CNPC. Ce n'est pas le cas des diplômes et titres délivrés au nom de l'Etat qui sont enregistrés de droit sur le répertoire. La Commission devra faire usage de son pouvoir de recommandation (article L.335-6 du Code de l'Education) non seulement à l'égard des certifications privées, mais aussi à l'égard des certifications publiques.

4.2.2.2. Donner à la Commission les moyens de ses ambitions.

La représentativité de la Commission est essentielle. Or le décret du 26 avril 2002, qui prévoit la représentation des organismes publics, exclut les organismes privés. Une telle situation n'est pas satisfaisante. La composition de la Commission devra donc évoluer.

La Commission doit « veiller en permanence à l'actualisation, au renouvellement et à la création de certifications professionnelles et à leur constante adaptation aux mutations des métiers et de l'emploi liée aux évolutions des qualifications, aux changements des organisations et au progrès technique » (article 7§3 du décret du 26 avril 2002). Pour ce faire, elle devra pleinement collaborer avec les divers groupes de prospective, tant au niveau national qu'au niveau territorial ou sectoriel.

4.2.3. Introduire les compétences dans les grilles de classification.

4.2.3.1. Intégrer les compétences requises à la description des emplois.

Les grilles de classification ne reflètent plus la réalité du contenu des emplois. La pérennité du nouvel échange salarial suppose à notre sens **une évolution de la façon de décrire**

⁷³ L'article L. 335-6 du Code de l'Education définit le rôle de la CNPC : « Les diplômes et titres à finalité professionnelle, ainsi que les certificats de qualification (...) peuvent être enregistrés (dans ce répertoire) (...) après avis de la Commission nationale de la certification professionnelle. Ceux qui sont délivrés au nom de l'Etat (...) sont enregistrés de droit dans ce répertoire. La Commission nationale de la certification professionnelle (...) établit et actualise le répertoire national des certifications professionnelles. Elle veille au renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres, à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail. Elle émet des recommandations à l'attention des institutions délivrant des diplômes, des titres à finalité professionnelle ou des certificats de qualification (...); en vue d'assurer l'information des particuliers et des entreprises, elle leur signale notamment les éventuelles correspondances totales ou partielles entre les certifications enregistrées dans le répertoire national, ainsi qu'entre ces dernières et d'autres certifications, notamment européennes ».

les emplois qui doit désormais intégrer la notion de compétence. Certaines entreprises (La Cogéma, Usinor) et certaines branches (plasturgie, pharmacie) ont entamé cette évolution.

Ainsi, dans la pharmacie, les compétences ont été introduites dans les grilles de classification, à l'issue de trois accords simultanés portant respectivement sur les classifications et les salaires, la GPEC et la formation professionnelle. Ces accords substituent à la progression à l'ancienneté et aux seuils d'accès par diplôme une grille unique distinguant le classement des emplois⁷⁴ et l'expérience des individus.

Ces évolutions modifient profondément les rapports sociaux⁷⁵. Elles renforceront l'individualisation de la relation de travail déjà à l'œuvre. Leur acceptabilité sociale commande de **sortir la définition des compétences de la seule entreprise** et d'en faire un enjeu de la négociation collective.

4.2.3.2. Encadrer collectivement la reconnaissance des compétences acquises.

a) Les accords relatifs aux grilles de classification devront prévoir les garanties entourant la mise en œuvre des démarches compétences.

La description des emplois par les compétences suppose de définir les conditions de leur évaluation et de leur reconnaissance.

- évaluer : la détermination des critères d'évaluation des compétences ne peut être laissée à la seule entreprise. Des **garanties procédurales fixées au niveau de la branche** doivent encadrer les démarches de GPC afin de prévenir les risques d'arbitraire qui y sont liés.

- reconnaître : la reconnaissance des compétences en termes de revalorisation salariale ou d'évolution professionnelle doit, pour des raisons similaires, être abordée dans les accords collectifs.

b) La fixation de ces garanties par conventions collectives pourrait conduire à l'élaboration d'un « code de gestion des ressources humaines » de l'entreprise.

- aspects collectifs : l'introduction des compétences dans les classifications suppose de prévoir par convention collective les conditions et les moyens de leur acquisition, de leur évaluation et de leur reconnaissance, c'est-à-dire l'essentiel des règles régissant l'évolution de la situation professionnelle des salariés. La description de ces conditions conduirait à l'instauration d'un « **code de gestion des ressources humaines** »⁷⁶ encadrant tant la GRH que le contenu du contrat de travail. « Ces restrictions sont difficilement contournables si l'on admet que la classification par les compétences suppose l'adhésion des salariés et des représentants des organisations syndicales, et que seul un accord permet d'atteindre le niveau de légitimité exigé par un tel dispositif »⁷⁷.

⁷⁴ En fonction de quatre critères : autonomie, complexité, responsabilité, diplôme/expérience, en continuité avec les grilles à critères classants.

⁷⁵ La mise en place des démarches compétences chez Usinor a ainsi bouleversé les règles sociales, notamment en raison de la modification des critères de reconnaissance professionnelle qu'elle a entraînée. Cf. MONCHATRE Sylvie, *Les avatars du modèle de la compétence : l'exemple d'un site de la sidérurgie*, Formation et Emploi, 77, 2002, pp. 51-68.

⁷⁶ WILLEMS J.P., *Le droit du travail à l'épreuve de la compétence*, Actualité de la formation permanente, n°145, Nov.-Déc. 1996.

⁷⁷ WILLEMS J.P., *op. cit.*

- aspects individuels : la qualification contractuelle du salarié n'a pas vocation à rester figée. Des **mécanismes de renégociation du contrat de travail** prenant en compte le développement des compétences du salarié doivent ainsi être instaurés. L'introduction des compétences dans les grilles de classification aura également un **effet sur les rémunérations, qui seront davantage liées aux compétences** exercées qu'à l'ancienneté. Les salariés seront ainsi fortement incités à développer leurs compétences.

4.3. Anticiper les besoins et accompagner les démarches compétences.

4.3.1. Identifier et anticiper les besoins en compétences et en qualifications.

4.3.1.1. Poursuivre les efforts de prévision au niveau national.

La résurgence des difficultés de recrutement a conduit le groupe prospective(s) des métiers et des qualifications du Commissariat Général au Plan à reprendre ses travaux de prévision des besoins en compétences. L'ampleur des évolutions démographiques qui se profilent justifie que ces efforts soient poursuivis. Ils permettraient d'éviter de réitérer certaines erreurs commises dans le passé⁷⁸.

4.3.1.2. Encourager les efforts de prévision au niveau de la branche.

Le cadrage national doit être décliné dans les branches, niveau pertinent d'analyse des besoins en compétences. Ces prévisions permettent d'orienter les politiques de formation, les recrutements ainsi que les parcours professionnels.

Des observatoires des métiers ont ainsi été créés par certaines branches. Ils permettent d'introduire une dimension prospective dans la gestion des ressources humaines, en prévoyant les besoins quantitatifs et qualitatifs de la branche à moyen terme. Certaines expériences réussies (assurance, textile) pourraient inspirer les observatoires existants et être étendues à d'autres branches, notamment celles confrontées à des difficultés de recrutement.

Afin d'encourager ces démarches, l'Etat peut s'appuyer sur les contrats d'étude prospective (CEP). Ces derniers restent toutefois peu opérationnels, et n'orientent pas suffisamment les politiques de formation initiale et continue. L'Etat doit s'assurer que les CEP ne restent pas un travail d'experts mais résultent d'une mobilisation de l'ensemble des acteurs concernés.

4.3.1.3. Adapter les formations aux besoins des territoires.

L'analyse prévisionnelle doit également être développée au niveau des bassins d'emploi. C'est en effet à leur niveau que s'effectuent la majorité des mobilités professionnelles.

⁷⁸ Ainsi la formation excédentaire d'informaticiens au cours des années 1990, dont beaucoup n'ont pas trouvé d'emploi.

a) développer le rôle de coordination de la Région.

La Région, à laquelle la compétence de droit commun en matière de formation professionnelle a été reconnue, doit assurer la coordination des politiques de formation professionnelle sur son territoire. Pour cela, elle doit disposer d'instruments de prévision des besoins et élaborer un diagnostic commun aux différents partenaires de la formation. Ses capacités d'expertise, actuellement insuffisantes, doivent être renforcées. Cela suppose la réactivation des observatoires régionaux emploi-formation (OREF) chargés d'analyser l'évolution des emplois, des métiers et des qualifications, et dont les travaux de prospective restent faibles. La construction d'un diagnostic entre les partenaires devrait être facilitée par la création des comités de coordination régionale de l'emploi et de la formation professionnelle. Ces efforts d'analyse faciliteront l'élaboration du plan régional de développement des formations professionnelles (PRDFP).

L'effort de prévision à l'échelle régionale pourrait être appuyé par la mise en place de CEP régionaux, interprofessionnels ou de branche, dont les potentialités n'ont jusqu'à présent pas été entièrement exploitées.

b) encourager les initiatives au niveau des bassins d'emploi.

Les bassins d'emploi nous semblent constituer une des échelles les plus pertinentes pour mutualiser les efforts de prévision et de formation. Les groupements d'employeurs agissant dans ce but pourraient être soutenus par la mobilisation d'outils contractuels, notamment les contrats d'études prospectives et les engagements de développement de la formation (EDDF) territoriaux. Ces EDDF, qui permettent le versement d'aides financières aux employeurs engagés dans le développement des qualifications et des compétences des salariés, sont aujourd'hui insuffisamment développés au niveau territorial.

Parallèlement, l'action des Comités de bassin d'emploi (CBE) devrait être orientée vers la mutualisation des efforts de prévision et de formation. Ces structures de développement local, associant élus, entreprises et syndicats, peuvent constituer un cadre pertinent pour ce type d'action, comme l'attestent certaines initiatives réussies. L'Etat et les collectivités locales devraient davantage les soutenir.

4.3.2. Accompagner le développement des compétences.

4.3.2.1. Accompagner les entreprises dans la mise en œuvre des démarches compétences.

Contrairement aux grandes entreprises, qui disposent des moyens suffisants à la mise en œuvre de démarches compétences, les TPE/PME doivent bénéficier de l'appui de structures de conseil (organismes professionnels, chambres consulaires, prestataires privés, OPCA⁷⁹). Les capacités d'ingénierie de ces structures sont aujourd'hui insuffisantes. Les chambres consulaires et les prestataires privés commencent toutefois à développer ces capacités. En revanche, les OPCA de branche n'accordent qu'une place insuffisante à cette mission. Leur activité pourrait être réorientée en ce sens. Pour leur part, les régions peuvent favoriser la mutualisation des expériences, en créant par exemple un centre de ressources en ingénierie de la formation (exemple de la région Pays de la Loire). Elles pourraient également constituer un réseau d'intervenants agréés.

⁷⁹ Les OPCA ont aussi pour mission d'assurer un service de proximité et de conseil.

La réussite des démarches compétences ne saurait résulter de l'application mécanique de méthodes prédéterminées. L'analyse des pratiques de GPC permet néanmoins d'identifier des éléments-clés qui pourront guider les organismes de conseil et les entreprises dans la mise en œuvre de ces pratiques :

- analyser les compétences disponibles et adapter l'organisation du travail en conséquence ;
- décrire les compétences à partir d'une analyse fine des situations de travail (élaboration de référentiels de compétences) ;
- organiser le développement des compétences en fonction des besoins identifiés, notamment par le recours aux pratiques informelles de formation ;
- associer l'ensemble des acteurs en instaurant un dialogue social de qualité ;
- définir les modalités de reconnaissance des compétences acquises.
- développer la modularité des formations et adapter les méthodes pédagogiques à la disponibilité et aux capacités d'apprendre des salariés (simulation de situation de travail ou sur ordinateur, etc.), ce qui en réduira d'autant le caractère redondant et le coût pour les financeurs.

4.3.2.2. Accompagner les individus dans la construction de parcours professionnels.

Le droit des individus à la formation ne sera effectif que s'ils disposent de structures d'accompagnement accessibles et efficaces. Ce n'est pas suffisamment le cas aujourd'hui. Les structures d'information et d'orientation sont multiples, segmentées par public et inégalement réparties sur le territoire. Cet enchevêtrement rend difficile l'orientation de l'utilisateur⁸⁰. Les informations transmises sont parfois incomplètes ou biaisées, faute de coordination.

La loi relative à la démocratie de proximité a étendu le champ du PRDFP au domaine de l'orientation. **Il s'agit désormais pour les régions**, en concertation avec l'Etat, **d'établir un schéma régional sur l'accueil, l'information et l'orientation**, mettant en place un réseau de structures d'accueil et d'information accessible par tous. A moyen terme, une maison des métiers par bassin d'emploi pourrait regrouper les différents services, comme les maisons emploi-formation en Midi-Pyrénées. Cette structure serait dotée des moyens d'accompagnement et d'appui à la construction de parcours professionnel, en fonction des contextes locaux. Par ailleurs, le droit à l'information et à l'orientation professionnelle pourrait être consacré par la loi, qui fixerait le cadre de l'intervention des acteurs.

Les **bilans de compétences** doivent constituer un préalable à la construction de parcours professionnels. Ils devront s'articuler à la VAE. L'impartialité des évaluateurs à l'égard des entreprises et des organismes formateurs devra être réaffirmée. La région est l'acteur légitime pour veiller au respect de ce principe et assurer la coordination des divers intervenants.

⁸⁰ 39% des salariés interrogés estiment ne pas savoir où s'adresser pour recevoir l'information qu'ils recherchent. Sondage Centre Info/ BVA des 21 et 22 décembre 1993 portant sur l'information des salariés. Cité par LINDEPERG G., *op. cit.*

Assurer la requalification des plus de 45 ans : un enjeu national⁸¹

Les conséquences du choc démographique contraindront les entreprises à recourir aux salariés de plus de 45 ans, aujourd'hui marginalisés en raison d'un faible niveau de formation initiale non comblé par la formation continue. Certaines entreprises, conscientes de cet enjeu, ont mis en place des politiques de développement des compétences de ces salariés. La plupart d'entre elles n'ont toutefois pas encore modifié leurs pratiques. Les pouvoirs publics ne peuvent plus ignorer cet enjeu. Il nous semble ainsi important :

- d'abandonner les aides favorisant la cessation totale et anticipée d'activité. Les dispositions fiscales et sociales ayant favorisé le développement des préretraites devront être réorientées. Les mécanismes de retraites choisies et progressives devront être encouragés en tant qu'outil de flexibilisation des fins de carrière.
- de redynamiser la seconde partie de carrière. Cette redynamisation pourrait passer par la pratique de bilans de compétences réalisés à mi-carrière, assortis d'une VAE et suivis de formations de développement des compétences. Ces actions pourraient être financées par le compte-formation de ces salariés, que l'Etat aurait crédité d'un abondement inversement proportionnel à leur niveau de formation initiale. Elles pourraient intervenir dans le cadre d'un projet professionnel individuel ou d'un plan de développement concerté. Il convient également de mieux insérer ces salariés dans leur environnement professionnel, en valorisant par exemple leur expérience à travers des pratiques de tutorat et de compagnonnage.
- d'intégrer, dans les négociations collectives relatives à la formation, une réflexion sur la gestion des âges.
- réorienter les politiques de l'Etat et des Régions en faveur de ce public.

⁸¹ QUINTREAU, B. *Dynamique de la population active et emploi : la gestion prévisionnelle des âges à l'horizon 2010*. Rapport au Conseil économique et social, 24 octobre 2001.

CONCLUSION

La notion de compétence offre une perspective originale pour prendre la mesure des enjeux auxquels le système de formation professionnelle est aujourd'hui confronté.

Le plus apparent de ces enjeux est la nécessité d'adapter notre système de formation professionnelle, fondé sur la loi de 1971, à un environnement économique en mutation accélérée, au sein duquel flexibilité, adaptation et innovation sont les maîtres mots de la performance.

Une analyse plus en profondeur, à laquelle incite la notion de compétence, permet de mesurer la difficulté du système de formation professionnelle français à satisfaire son ambition initiale : renforcer la compétitivité économique tout en assurant la promotion sociale.

Force est toutefois d'admettre qu'en l'état actuel, au travers des pratiques innovantes de gestion des ressources humaines qui se développent dans les entreprises, c'est bien un objectif économique d'augmentation de la productivité, et corrélativement d'accroissement de l'efficacité de la formation professionnelle, que la notion de compétence conduit à privilégier.

Dans ce contexte, une double conviction anime notre groupe de travail.

La première tient à la pérennité de ces démarches. Il est certes probable que leurs modalités évoluent, et que de nouvelles pratiques prennent le relais de la GPEC et de la GPC. Mais, au-delà des termes et des modes, les évolutions économiques et sociales structurelles dans lesquelles le débat sur la compétence s'inscrit suggèrent que ces pratiques ont vocation à se développer. L'évolution profonde de la façon de concevoir la formation professionnelle à laquelle ces démarches incitent nous paraît ainsi en être à ses débuts.

La seconde, c'est que, sauf à prendre le risque de créer de nouvelles inégalités face au travail, ces démarches devront être fondées sur un rapport salarial équilibré. Le présent rapport s'est efforcé d'en tracer les contours.

C'est dire, en définitive, toute la difficulté de la tâche qui reste à accomplir. Les partenaires sociaux y joueront naturellement un rôle de premier plan. Les pouvoirs publics devront veiller à ce que les impératifs économiques ne l'emportent pas sur la définition de règles propres à garantir le salarié contre la précarité. La notion de compétence peut y contribuer.

ANNEXES

ANNEXE N°1

L'UNION EUROPEENNE ET LA GESTION PAR LES COMPETENCES

ANNEXE N°2

GESTION PAR LES COMPETENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE AU ROYAUME-UNI

ANNEXE N°3

GESTION PAR LES COMPETENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE

ANNEXE N°4

LA GESTION PAR LES COMPETENCES DANS LE SECTEUR PUBLIC

ANNEXE N°5

FICHE METHODOLOGIQUE

ANNEXE N°1 : L'UNION EUROPEENNE ET LA GESTION PAR LES COMPETENCES

1) L'Union européenne et le concept « d'éducation et de formation tout au long de la vie ».

Dans l'une de ses récentes communications⁸², la Commission européenne a défini **l'éducation et la formation tout au long de la vie** comme *« l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après retraite, et couvre toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle. Les objectifs qui lui sont liés comprennent la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et l'inclusion sociale, ainsi que les aspects liés à l'emploi. Les principes sur lesquels se fondent l'éducation et la formation tout au long de la vie et dont dépend leur mise en œuvre effective concernent le rôle central de l'apprenant, l'importance de l'égalité des chances, ainsi que la qualité et la pertinence des possibilités d'éducation et de formation ».*

Ce concept s'est progressivement imposé jusqu'à ce que 1996 soit proclamée « année européenne de la formation tout au long de la vie », avec pour objectif stratégique d'inciter à ce que tous les citoyens de l'Union s'approprient l'usage des NTIC.

Le Conseil européen de Lisbonne (23-24 mars 2000) a d'abord fixé un nouvel objectif stratégique pour l'Union européenne, à savoir *« devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »*. Celui de Santa Maria da Feira (19-20 juin 2000) a ensuite *« invité les partenaires sociaux à jouer un rôle plus important en définissant, en mettant en œuvre et en évaluant les lignes directrices pour l'emploi qui relèvent de leur compétence, l'accent étant mis notamment sur la modernisation de l'organisation du travail, sur l'éducation et la formation tout au long de la vie et sur l'augmentation du taux d'emploi, pour les femmes en particulier »*. Avec l'adoption de l'agenda social européen lors du Conseil européen de Nice (7-9 décembre 2000), c'est enfin la **« méthode ouverte de coordination »**, extrêmement souple, qui a été choisie en matière d'intégration sociale.

Parmi les lignes directrices pour l'emploi en 2002 adoptées par décision du Conseil (18 février 2002), figure l'objectif horizontal suivant : *« Les Etats membres définissent des stratégies globales et cohérentes pour l'éducation et la formation tout au long de la vie afin d'aider les citoyens à acquérir et à actualiser les compétences requises pour s'adapter à l'évolution économique et sociale tout au long de la vie. En particulier, les stratégies devraient englober le développement de systèmes d'enseignement initial, secondaire et supérieur, de formation complémentaire et de formation professionnelle pour les jeunes et les adultes en vue d'améliorer leur capacité d'insertion professionnelle, leur capacité d'adaptation et leurs compétences ainsi que leur participation à une société fondée sur la connaissance ».*

Deux directions générales (DG) doivent contribuer à la mise en œuvre de ces orientations : d'une part la DG Emploi et affaires sociales, chargée de la coordination des Plans nationaux d'action pour l'emploi (PNAE) et de la gestion du fonds social européen (FSE) ; d'autre part la DG Education et culture, qui a la responsabilité du programme communautaire

⁸² « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », COM(2001) 678 du 21 novembre 2001, p. 4.

Leonardo da Vinci, consacré à la formation professionnelle, et destiné à répondre à la demande de nouvelles compétences et de formation continue.

2°) Le fonds social européen (FSE) constitue le principal instrument financier commun de soutien à l'effort de formation professionnelle.

Pour la période 1994-1999, le FSE a cofinancé plus de 20.000 initiatives en France, pour un montant total d'environ 32,5 milliards de francs. L'objectif 3 des fonds structurels européens, qui vise à « *soutenir l'adaptation et la modernisation des politiques et systèmes d'éducation, de formation et d'emploi* », est aujourd'hui exclusivement financé par le FSE.

L'objectif 3 se décline en plusieurs axes qui, eux-mêmes se subdivisent en mesures. L'axe 3 concerne l'éducation et la formation tout au long de la vie ; sa mesure 5 vise à « améliorer l'information, l'orientation, l'individualisation des formations (notamment grâce aux TIC) et à développer l'accès à la validation ». La mesure 6 (« **moderniser les organisations de travail et développer les compétences** ») de l'axe 4 (« Adaptation, esprit d'entreprise, innovation »), s'inscrit clairement en soutien potentiel de démarches de gestion par les compétences qui seraient susceptibles d'être engagées au sein de l'Union.

Dans ce cadre, le FSE soutient notamment :

- les actions de diagnostic des besoins en ressources humaines liés aux nouvelles formes d'organisation du travail et à la réduction du temps de travail pour la **gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (gestion des âges)** ;
- les études et diagnostics portant sur **l'anticipation des besoins en compétences** et qualifications liés aux changements technologiques, à la prévention des risques professionnels ou à une démarche qualité ;
- les **analyses prospectives sur l'évolution des emplois et des compétences** pour des activités et des professions confrontées à la transformation des modes d'organisation et à l'émergence de nouveaux besoins de qualification en lien avec les évolutions géographiques ;
- les actions de **formation à destination des acteurs du dialogue social**, notamment dans l'entreprise ou au plan local, pour ce qui concerne l'organisation du travail, la gestion prévisionnelle des compétences et des qualifications, la formation professionnelle ;
- les projets tendant à **définir des modes d'entretien et d'acquisition de compétences** adaptées à l'évolution des techniques de production et à l'importance croissante de la relation de service qui induit un renforcement des capacités d'innovation, de souplesse et de réactivité des entreprises, ainsi que de nouveaux besoins de professionnalisation ;
- les projets destinés à **maintenir et développer les qualifications des travailleurs** pour leur ouvrir des perspectives d'évolution et de reconversion par l'aide au développement de la formation continue (soutien au remplacement des salariés en formation) ;
- les projets ayant pour objectif de favoriser **une approche globale de la stratégie, de l'organisation, de l'emploi et des compétences dans les PME**, particulièrement au travers de la formation de ses dirigeants, y compris dans le cadre des actions destinées à favoriser la reprise d'entreprise.

3) Le programme Leonardo da Vinci vise à lier éducation et compétence.

Leonardo da Vinci est le programme communautaire spécifique au champ de la formation professionnelle, destiné à la mise en œuvre concrète des objectifs prévus à l'article 150 du traité CE : faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ; améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail.

Il soutient également la mise en œuvre effective du concept de formation tout au long de la vie, le renforcement de l'utilisation des NTIC, ainsi que la promotion des compétences linguistiques. Le programme se décline en cinq types de mesures :

- mobilité : soutien aux projets transnationaux de mobilité des personnes en formation ;
- projets pilotes de formation : soutien aux projets transnationaux concernant le développement et la diffusion de l'innovation et de la qualité dans le domaine de la formation professionnelle, actions portant sur l'utilisation des NTIC, soutien à des actions présentant un intérêt particulier sur le plan communautaire ;
- soutien à des projets de promotion des compétences linguistiques et culturelles ;
- réseaux transnationaux, visant à rassembler et développer les compétences et approches innovantes, à diffuser les productions et résultats des réseaux et projets dans l'Union ;
- outils de référence : enquêtes, diffusion des bonnes pratiques, avec l'Office statistique (Eurostat) et le Centre de développement de la formation professionnelle (CEDEFOP).

4) L'accord des partenaires sociaux européens⁸³ fixant un « Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie ».

Ce texte constate une convergence d'intérêts entre les partenaires sur le thème des compétences⁸⁴ : *« la capacité d'une organisation à identifier les compétences stratégiques, à les mobiliser rapidement, à les reconnaître et à en favoriser le développement chez tous les salariés constitue la base des nouvelles stratégies compétitives. Ceci permet aux entreprises de se tenir à l'écoute de leurs clients et aux salariés d'améliorer leur employabilité et leurs perspectives de carrière. Dans le cadre des évolutions technologiques et de la diversification des relations et de l'organisation du travail, les salariés sont confrontés à une plus grande mobilité interne et externe à l'entreprise, géographique et professionnelle ainsi qu'au besoin d'entretenir et d'améliorer leurs niveaux de compétences et de qualifications ».*

Ils entendent « donner une impulsion pour que, dans chaque Etat membre, le développement des compétences et l'acquisition de qualifications soient perçus par l'entreprise et les salariés comme un **intérêt partagé** ».

⁸³ Les trois signataires sont la Confédération Européenne des Syndicats (CES), l'Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE) et le Centre Européen des Entreprises à Participation Publique et des Entreprises d'Intérêt Economique Général (CEEP).

⁸⁴ On notera les définitions retenues par les partenaires sociaux ; ainsi, les *compétences* sont les savoirs, les aptitudes et les savoirs-faire mis en œuvre et devant être maîtrisés dans une situation professionnelle donnée, tandis que les *qualifications* sont l'expression formelle des capacités professionnelles du salarié, qu'elles soient reconnues au niveau national ou au niveau sectoriel.

Dès lors, selon l'accord du 28 février, le succès de cette initiative suppose que :

- chaque entreprise fasse du développement des compétences des salariés qu'elle emploie un enjeu de sa performance ;
- chaque salarié fasse du développement de ses compétences un enjeu de la conduite de son parcours professionnel ;
- l'Etat et les collectivités locales favorisent les possibilités d'apprentissage pour plus de compétitivité et de cohésion sociale.

Un lien est établi avec la formation initiale dans la mesure où « *développer les compétences professionnelles tout au long de la vie suppose l'existence d'un socle de base* » qui doit être acquis au préalable par chaque individu. Font partie de ce socle de base : la maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul et d'au moins une seconde langue, la capacité de résolution de problèmes, la créativité et l'esprit d'équipe, la maîtrise des outils informatiques, l'aptitude à communiquer, y compris dans un contexte multiculturel, ainsi que la capacité d'apprendre à apprendre.

Le développement des compétences tout au long de la vie suppose la mise en œuvre des quatre priorités suivantes :

- l'identification et l'anticipation des besoins en compétences et en qualifications ;
- la reconnaissance et la validation des compétences et des qualifications ;
- l'information, l'accompagnement des compétences et des qualifications ;
- la mobilisation des ressources.

Pour la première de ces priorités, deux niveaux d'intervention doivent se compléter. D'une part, celui de l'entreprise, autour d'un plan global de développement des compétences, qui nécessite une implication conjointe des employeurs et des salariés. D'autre part, le niveau national et/ou sectoriel, avec une analyse collective des besoins en compétences et de l'évolution des qualifications professionnelles, à la fois dans une perspective de compétitivité (pour les entreprises) et dans une optique d'employabilité (pour les salariés).

En ce qui concerne la seconde priorité, l'accord constate que la reconnaissance et la validation des compétences sont essentielles pour inciter les salariés à développer leurs compétences au cours de sa vie professionnelle, et aussi pour que chaque entreprise dispose des instruments pour mieux identifier et gérer leurs compétences. Il opte pour un développement des modalités de reconnaissance et de validation des compétences, ainsi que pour des qualifications transférables.

L'impact concret de cet accord demeure toutefois incertain car tributaire de sa mise en œuvre dans chacun des pays de l'Union. C'est pourquoi, dans sa proposition de décision du Conseil visant à créer un sommet social tripartite pour la croissance et l'emploi⁸⁵, la Commission insiste sur l'amélioration du suivi et sur la mise en œuvre de tels accords. Elle considère que, dans la majorité des cas, les textes adoptés par les partenaires sociaux européens « *n'ont comporté aucune disposition assurant leur mise en œuvre et leur suivi, car ils répondaient à des préoccupations de court terme. Ils restent peu connus et faiblement diffusés au plan national. Leur efficacité peut donc souvent être mise en doute* ». La Commission invite donc les partenaires à « *élaborer des rapports de suivi de la mise en œuvre au niveau national de ces cadres d'action* ».

⁸⁵ Document COM(2002) 341 final du 26 juin 2002.

ANNEXE N°2 : GESTION PAR LES COMPETENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE AU ROYAUME-UNI

1) Une réforme radicale : le système « *National Vocational Qualifications* ».

La faible compétitivité de l'économie a incité le gouvernement britannique, dès 1981, à mettre en œuvre une réforme profonde du système de formation professionnelle visant à relever les standards minimaux de performance de l'ensemble des salariés. Le système « *National Vocational Qualifications* » (NVQ) a pour ambition de fournir des références communes pour les employeurs et les employés sur une échelle la plus large possible. Basé sur des certificats professionnels, le système NVQ doit favoriser une augmentation de la productivité du travail.

Mis en œuvre à partir de 1987, le système NVQ repose sur deux composantes essentielles :

- un système de classification des qualifications professionnelles (répertoire des compétences) couvrant en théorie la totalité des besoins de l'économie ;
- une procédure de certification des compétences qui consacre la reconnaissance de l'acquisition de la qualification par l'expérience. Les organismes certificateurs sont soit publics (établissements scolaires), soit privés. Ils sont accrédités par la Qualifications and Curriculum Authority (QCA). La maîtrise des compétences est jugée en situation de travail.

Le système NVQ rompt avec le système corporatiste antérieur qui liait l'apprentissage d'un métier et le droit de l'exercer, en l'absence de passerelle entre les différents métiers. La classification distinguait alors les apprentis, les ouvriers semi-qualifiés et les ouvriers qualifiés, chaque degré ouvrant accès à des postes de travail au sein des entreprises, le syndicat corporatiste assurant la régulation du dispositif.

Le système NVQ introduit des standards universels en matière de formation. Il fixe des niveaux de performance à atteindre pour chacun des cinq niveaux de classification qu'il retient. La notion-clé est celle de « compétence dans l'emploi ». Les qualifications sont basées sur la validation des compétences requises pour une activité particulière à un niveau de maîtrise donné. Le premier niveau correspond à des compétences nécessaires à une activité routinière ou largement prévisible. Le niveau 3 correspond à celui d'un ouvrier qualifié issu de l'ancien système d'apprentissage. Le niveau 5, le plus élevé, implique la mise en œuvre d'un grand nombre de principes fondamentaux et de techniques complexes, dans le cadre d'une large et souvent imprévisible palette de contextes possibles.

Dans la pratique, la dualité des objectifs (qualification par l'expérience et mesure selon les critères d'efficacité au travail) se traduit par un système de compétences conçu de manière modulaire, dont les unités constitutives sont définies en termes de résultat à atteindre. Les compétences répertoriées par le système NVQ sont jugées sur le poste de travail jusqu'au niveau 3. La validation de la compétence s'effectue par l'observation du candidat au moment de la mise en œuvre de cette compétence. Il n'existe pas de notation graduée conduisant à une « moyenne » requise. Chaque élément de l'unité de qualification doit être accompli avec succès. Le système ne comporte aucune prescription en terme de programme à suivre, de méthode d'apprentissage ou de contenu à connaître ; il se veut donc indépendant d'un processus de formation de type « éducation nationale ».

2) Une réforme qui a largement échoué.

D'un point de vue quantitatif les résultats sont mitigés. Si environ 3 500 000 NVQs ont été délivrés depuis leur mise en œuvre en 1987, moins de 25% des entreprises y ont aujourd'hui recours. L'objectif universaliste du système n'a donc pas été rempli. Il faut souligner que l'utilisation des NVQs a été très variable selon les secteurs. Les secteurs les plus réglementés y ont eu proportionnellement plus recours (chimie, pharmacie, agroalimentaire). Aujourd'hui, les entreprises qui utilisent les quelques 750 NVQs existantes (IBM UK, British Petroleum, Glaxo-Wellcome, Rank Xerox) demeurent assez hostiles à un dispositif global qui pourrait menacer leurs investissements en matière de la formation. De manière générale, les employeurs privés britanniques – à l'instar de leurs homologues français - se montrent très réticents à financer l'acquisition de compétences transférables. Elles privilégient leur propre dispositif interne, jugé mieux adapté à leurs besoins spécifiques.

D'un point de vue qualitatif, les résultats sont décevants. L'approche de la notion de compétence retenue par le système NVQ reste encore très marquée par l'organisation taylorienne du travail, avec une vision très atomisée des connaissances et des compétences. Malgré la mise en œuvre d'une procédure d'accréditation, la qualité des NVQs n'est pas assurée. Internes à l'entreprise, les compétences certifiées sont par définition difficiles à évaluer. Souvent très spécifiques, les NVQs sont rapidement obsolètes. Elles ne constituent pas un signal de qualité sur le marché du travail.

Dès lors, pour de nombreux observateurs, le système NVQ est un échec. Faute de consensus, il a abouti à l'empilement de deux strates distinctes : les multiples anciens dispositifs spécifiques par branche, voire par entreprise (apprentissage « modernisé »), et le nouveau système horizontal qui ne s'est pas véritablement imposé. Les certifications traditionnelles (ex : « *City and Guilds* ») n'ont pas disparu, même si leur existence est désormais théoriquement subordonnée au respect des normes NVQ. Les corporations les plus prestigieuses refusent de s'insérer dans le dispositif, jugé médiocre.

3) Leçons.

L'observation du système NVQ met en lumière toute la difficulté liée à la mobilité des travailleurs dans un système axé non plus sur les qualifications mais sur les compétences. C'est à partir de ce constat que la loi de modernisation sociale qui crée le dispositif de VAE a entendu que la procédure de délivrance se situe à l'extérieur de l'entreprise, et puisse donner lieu à la délivrance de titres reconnaissables par tous sur le marché du travail.

ANNEXE N°3 : GESTION PAR LES COMPETENCES ET FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE

L'Allemagne présente un modèle de marché du travail professionnel classique. Le débat sur les compétences ne s'y déploie pas de la même manière qu'en France. Alors que la France s'interroge, à travers les démarches compétences, sur l'adaptation des salariés à l'évolution du contenu de l'emploi, l'Allemagne semble considérer son système de formation initiale comme suffisamment performant pour appréhender sereinement ces évolutions. La très forte identification professionnelle qui unit les salariés autour d'un métier contribue en outre à renforcer la conviction de la qualité du système de formation.

L'OCDE considère pourtant que la rigidité du marché de travail allemand constitue le principal obstacle au redressement de la compétitivité de l'économie. Malgré quatre millions de chômeurs, plus d'un million de postes officiellement offerts ne sont pas pourvus, faute de personnel qualifié. Si le déficit en experts en TIC s'est atténué ces derniers mois en raison de la crise de la « nouvelle économie », le manque de salariés compétents persiste notamment dans les secteurs du génie civil, des assurances et de la finance.

1) Le système de formation professionnelle initiale et continue allemand est performant.

En Allemagne, la formation professionnelle est fortement marquée par la coopération qui lie les partenaires sociaux et l'Etat, et constitue actuellement un important volet du « Pacte pour le travail, la formation et la compétitivité ». Le contenu de la formation professionnelle initiale et continue est ainsi assez faiblement réglementé par l'Etat ; ce sont les partenaires sociaux qui fixent ce contenu dans le cadre du système de formation en alternance, dit « système dual ». Celui-ci assure une large prise en compte par le système de formation des besoins exprimés par les employeurs et produit des résultats jugés satisfaisants par l'ensemble des partenaires. 70% des jeunes d'une même classe d'âge suivent ainsi une formation initiale dans le cadre de ce système dual.

Le renforcement de l'articulation FPI-FPC : l'exemple des TIC

Le secteur des TIC joue à cet égard un rôle d'avant-garde. Les partenaires sociaux, fortement incités par la manque de main-d'œuvre qualifiée dans ce secteur, ont dégagé un accord pour développer la formation continue dans le cadre du pacte pour le travail, la formation et la compétitivité. Ils ont également obtenu l'appui de l'institut fédéral pour la formation professionnelle (*Bundesinstitut für berufliche Bildung*, BIBB) pour donner à des travailleurs déjà qualifiés la possibilité d'évoluer au sein de l'entreprise vers des postes qui étaient jusque-là réservés aux diplômés universitaires, en se fondant sur leur expérience concrète. De plus, en accord avec les Universités, les examens passés dans le cadre de cette formation pourront être reconnus pour l'acquisition de grades universitaires.

L'Allemagne essaye en outre de mieux articuler formation initiale et formation continue (conçue de façon relativement restrictive). L'objectif fixé par les pouvoirs publics est un rapprochement de la formation initiale et de la formation continue, de sorte que sur la base d'une formation initiale conséquente, par l'acquisition de qualifications additionnelles, il soit possible d'accéder à des emplois plus spécialisés.

Le marché allemand de la formation continue est caractérisé par sa grande diversité et l'absence d'encadrement juridique strict. On dénombre environ 35 000 entreprises privées qui offrent librement leurs services aux entreprises, aux particuliers, ainsi qu'à l'Agence fédérale pour l'emploi (*Bundesanstalt für Arbeit*), qui ne dispose pas de moyens propres. Pour garantir une plus grande transparence sur ce marché très concurrentiel, l'organisation patronale BDA recommande l'institution de banques de données et de certifications de type ISO 9000.

La formation continue constitue également un instrument de la politique de l'emploi : l'Agence fédérale pour l'emploi finance des actions de formation à l'attention des chômeurs et des personnes immédiatement menacées par le chômage. Ces actions ne représentent toutefois que 1,5 % du marché de la formation continue.

2) Les démarches compétences dans les entreprises allemandes.

Les compétences jouent un rôle de plus en plus important dans la définition des profils d'emploi (« *Anforderungsprofile* »), qui décrivent le spectre des compétences nécessaires à l'accomplissement de missions déterminées. Ces profils sont utilisés dans le choix du candidat le mieux adapté à tel poste, pour identifier les besoins en formation en cas d'écart entre le profil d'emploi et le profil de l'employé, ainsi que comme référence en cas d'évaluation de l'employé.

Les entreprises s'interrogent en outre de plus en plus sur l'opportunité d'une gestion systématique des compétences, en liaison avec d'autres outils de gestion des ressources humaines (accroissement de la flexibilité du temps de travail ou du salaire, formation des employés, planification des besoins en personnel à moyen et long terme).

Quelques exemples de gestion par les compétences dans des entreprises allemandes :

- l'entreprise Dresdner Margarinewerk (production de margarine) a formé des ouvriers de production à d'autres fonctions (gestion du stock réfrigéré), afin d'accroître sa flexibilité face aux différentes situations conjoncturelles auxquelles elle est susceptible de se voir confrontée.

- l'entreprise Thyssen Nordseewerke (chantiers navals) a pour sa part donné à des soudeurs une formation complémentaire de menuisier. Cette entreprise n'ayant besoin de menuisiers que pour certains bâtiments qui ne représentent qu'une part limitée de sa production, l'embauche de menuisiers spécialisés représenterait un surcoût excessif.

- l'entreprise chimique BASF innove également en matière de gestion des compétences : une agence interne sera mise en place afin de s'occuper du reclassement d'employés dont le poste est supprimé en fonction des compétences qu'ils possèdent. Les employés conservent leur salaire antérieur et l'agence peut les tester sur différents postes. Au sein de cette agence, la formation professionnelle joue un rôle important, dans l'objectif d'adapter le salarié à un nouvel emploi.

Certaines grandes entreprises mettent ainsi en place de véritables référentiels de compétences et adaptent leur politique de formation en conséquence. En revanche, les petites et moyennes entreprises négligent souvent la formation professionnelle et la gestion de leurs ressources humaines. Le court terme est privilégié, les responsables recherchant, surtout en matière de compétences techniques, une utilité immédiate et concrète pour l'entreprise. Il existe

néanmoins des exemples de « pratiques de référence » pour une gestion optimisée des compétences et de la formation professionnelle, qui font parfois l'objet de publications.

3) Le débat sur les compétences en Allemagne.

Le développement de ces démarches compétences ne suscite pas en Allemagne de débats comparables aux débats français. Les performances du système de formation initiale expliquent l'absence de discussion en Allemagne relative aux compétences. Le diplôme qui sanctionne la formation initiale et qui certifie qu'un jeune professionnel est dorénavant « menuisier » ou « secrétaire juridique » est considéré suffisant pour décrire ses qualifications, même sur le long terme. Ce système délivre ainsi des qualifications immédiatement opérationnelles pour l'économie. La question de la reconnaissance des compétences acquises au cours de la vie professionnelle ne se pose donc pas avec la même intensité qu'en France. Si un salarié souhaite changer d'entreprise, le droit du travail impose à son employeur d'établir une description détaillée des tâches qu'il accomplissait dans le cadre de son emploi, ce qui est considéré comme suffisant pour faire la preuve de compétences acquises au travail. De manière générale, le système de formation continue en Allemagne, pourtant en phase de transition, ne fait pas l'objet de vifs débats. On n'y observe pas de controverse entre les partenaires sociaux au sujet des compétences.

Il n'en demeure pas moins un sérieux problème d'adéquation entre les compétences requises pour les postes à pourvoir et la situation des trop nombreux chômeurs, que le recours à l'immigration ne suffit manifestement pas à résoudre.

Dès lors, comme en France, le cas des salariés de plus de 55 ans pose un problème particulier. Depuis la seconde moitié des années 1980, ceux-ci ont souvent été placés en préretraite. Le taux d'activité des salariés âgés est en conséquence aujourd'hui faible en Allemagne, ce qui est aggravé par le fait qu'il n'existe presque plus d'offre de formation professionnelle pour cette classe d'âge. L'évolution démographique de l'Allemagne va pourtant la conduire à réévaluer rapidement cette situation, afin notamment d'éviter une perte trop brutale des compétences de sa main d'œuvre.

ANNEXE N°4 : LA GESTION PAR LES COMPETENCES DANS LE SECTEUR PUBLIC

1) Des pratiques largement étrangères aux administrations françaises.

Les administrations, compte tenu de leurs sujétions tant en matière de recrutement que de gestion des carrières, peinent à mettre en œuvre des méthodes de gestion des ressources humaines innovantes.

Des progrès sont toutefois perceptibles. Ainsi, un plan de GPEC dans la fonction publique a été lancé en 2001 par le Comité interministériel à la réforme de l'Etat (CIRE). Il a permis aux administrations de réaliser un état des lieux de leurs effectifs. Le choc démographique des années 2005-2012 constitue une forte incitation pour les Pouvoirs publics, parallèlement à la réflexion menée en matière de retraites, à s'interroger sur les besoins futurs en effectifs, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Ce sont en effet près de 45% des effectifs qui partiront en retraite d'ici à 2012. Une GPEC étroitement liée à la formation professionnelle est devenue indispensable dans la fonction publique non seulement afin de réduire les risques de tension sur le marché du travail, mais aussi comme levier de réforme dans la mesure où il est désormais acquis qu'il ne sera pas opéré un remplacement systématique des agents partant à la retraite.

2. Un exemple de gestion par les compétences dans la fonction publique : l'expérience de la délégation générale pour l'armement (DGA) du Ministère de la défense.

La DGA a vu ses effectifs passer de 48 000 personnes en 1996 à 18 000 personnes en 2002. L'étendue de ses missions n'ayant pas été réduite, un effort de gestion des ressources humaines a été nécessaire. Ses effectifs se composent de fonctionnaires civils, d'ingénieurs militaires et civils techniques (ICT, depuis 1988) dotés d'un statut spécial de personnel contractuel de haut niveau.

Avec une structure démographique peu favorable, une forte déflation des effectifs, et surtout une contrainte budgétaire de plus en plus forte à partir de 1994, la DGA a très tôt ressenti la nécessité de mettre en place une GPEC. Un premier projet, baptisé SHERPA, inspiré par les expériences de Sollac et de Thomson, a été lancé, puis abandonné, au début des années 1990.

Depuis 2001, une démarche de GPC est mise en œuvre au sein de la DGA. Des filières de compétences techniques, au nombre de 29, ont été définies. L'accent a été mis sur l'adaptation de méthodes de GRH pratiquées dans le secteur privé. En outre, 35 compétences critiques, menacées par les départs à la retraite, ont été identifiées. Une analyse des besoins à l'horizon 2006 a été élaborée pour chaque filière. La possibilité de se projeter dans le temps avec des programmes d'armement d'une durée de vie de 30 ans constitue toutefois un atout appréciable.

Pour ce qui concerne les cadres et les ingénieurs, des trajectoires de parcours professionnels types ont été déterminées afin de leur faire acquérir les compétences requises. Pour l'ensemble des agents, il a été créé un référentiel des emplois et un dictionnaire des compétences identifiées. La politique de formation est en cours d'intégration sous le système d'information de ressources humaines « Chorus », qui regroupe les emplois (dont 95% sont bien

identifiés), les filières, les compétences nécessaires, les personnels avec les compétences qu'ils détiennent, et les parcours professionnels. Cette politique détermine le plan de formation.

Si la démarche engagée au sein de la DGA n'est pas nécessairement reproductible dans toutes les administrations, les décisions du CIRE de 2001 marquent une étape importante. Ainsi le ministère de la recherche a commencé une réflexion sur ce sujet.

ANNEXE N°5 : FICHE METHODOLOGIQUE

Les développements ci-dessous explicitent brièvement les conditions dans lesquelles ce rapport a été conçu et réalisé.

1°) Un long travail de maturation du sujet, indispensable pour en saisir les enjeux.

Une longue période de réflexion destinée à déterminer à la fois la signification du sujet et les problématiques en présence a été nécessaire. Le faible degré de précision des concepts, lié au caractère extrêmement novateur des analyses en question, analyses portant elles-mêmes sur des évolutions de très longue période, le nombre en définitive faible d'interlocuteurs disposant d'une perception réellement pertinente et actuelle du sujet, sont autant de raisons qui expliquent que plusieurs mois aient été nécessaires pour parvenir à déterminer une problématique globale. Nous avons de surcroît été longtemps déroutés par l'écart entre une commande qui insistait sur la GPEC, alors que les entreprises ainsi que la majorité de nos interlocuteurs, ne se référaient plus qu'aux notions de compétence et de GPC. Un réajustement, décidé avec le plein accord avec notre coordinatrice, a donc été nécessaire.

2°) Des choix.

Une fois ce travail achevé, deux principes nous ont guidé.

En premier lieu, nous avons été soucieux que notre rapport aboutisse à une réflexion partagée par l'ensemble des membres du groupe. Notre approche du sujet s'en est trouvée d'autant plus enrichie.

En second lieu, il nous est apparu essentiel qu'un traitement le plus complet possible du sujet, intégrant une réflexion de long terme, mais ancré sur des enjeux concrets liés à la réforme du système de formation professionnelle et aux rôles respectifs des salariés et des entreprises, n'altère pas l'expression de convictions fortes et de choix parfois audacieux.

3°) Une organisation du travail efficace.

76 personnalités qualifiées ont au total été consultées afin de rassembler les informations indispensables à la rédaction de notre rapport. 20 d'entre elles appartiennent à des organismes publics, 21 sont des chercheurs spécialistes du domaine d'étude, 18 sont des responsables d'entreprises ou de branches professionnelles, 9 sont des représentants des partenaires sociaux et les 8 derniers sont des experts provenant d'autres horizons. A chaque fois que possible, des rendez-vous impliquant au moins deux membres du groupe de travail ont été pris afin de permettre un meilleur taux de recueil de l'information.

Dès juillet, il a été opéré une répartition du travail de première rédaction sur la base d'un plan faisant l'objet d'un consensus au sein du groupe. L'harmonisation du texte a été réalisée en deux étapes : d'abord par une reformulation globale par un rédacteur unique, puis par une relecture critique effectuée par l'ensemble du groupe de travail.

LISTE DES PERSONNALITES RENCONTREES DANS LE CADRE DE L'ETUDE

1°) Représentants d'administrations publiques.

- M. Michel AMAR	Chargé d'études au ministère de l'emploi et de la solidarité (DARES)
- M. Michel ANGER	Directeur à l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT)
- M. Didier BERTOMIER	Conseiller technique au Cabinet du ministère de la fonction publique et de la réforme de l'Etat
- M. Patrick CONJART	Expert en compétences à l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT)
- M. Vincent DESTIVAL	Expert en formation, conseiller à la région Pays de la Loire
- M. Bernard FLURY-HERARD	Chargé de mission à la Direction interministérielle à la réforme de l'Etat (DIRE)
- M. André GAURON	Conseiller à la Cour des Comptes et au Conseil de la concurrence
- Mme. Monique LEGIN	Conseillère en formation continue au GRETA de Strasbourg
- M. Esteban LOZANO-DOMINGUEZ	Expert en stratégie relative aux Fonds sociaux européens (FSE) à la Commission européenne (DG Emploi, bureau A2)
- M. Louis MALLET	Conseiller à la région Midi-Pyrénées
- M. Siegfried MAUCH	Responsable de la formation du Land de Bade-Württemberg (Allemagne)
- M. Vincent MERLE	Ancien directeur de cabinet au secrétariat d'Etat à la formation professionnelle
- M. Thierry MONTERO	chef de cabinet du directeur des ressources humaines au Ministère de la défense (DGA/DRH)
- M. Stéphane POUILLY	Responsable FSE à la Commission européenne (DG Emploi, bureau B2)
- M. Bernard QUINTREAU	Conseiller au Conseil Economique et Social
- M. Claude SAUVAGEOT	Chargé de mission au ministère de l'Education nationale
- M. Claude SEIBEL	Responsable du groupe Perspectives, métiers et qualifications au Commissariat Général au Plan
- Mme Michèle THOZET	Chargée du suivi du dialogue social européen à la Commission européenne (DG Emploi, bureau (D1)
- Mme Catherine ZAIDMAN	Secrétaire général à l'Observatoire de l'emploi public

2°) Analystes-chercheurs, spécialistes de la gestion par les compétences.

- M. Damien BROCHIER	Expert en compétences au Centre d'études et de recherche sur les Qualifications (CEREQ)
- Mme Myriam CAMPINOS-DUBERNET	Chercheuse au GIP-Mutations industrielles
- M. Jean-Marie DEVAUX	Président du GIP-Mutations industrielles
- M. Jacques FREYSSINET	Institut de recherche et d'études sociales (IRES)
- M. Jean-François LESPINASSE	Expert en relations du travail au Lirhe (Toulouse)
- M. Michel FERRARY	Professeur à l'Université Sophia-Antipolis
- M. David GUILLE	Professeur, expert en formation tout au long de la vie à l'Université de Londres, Royaume-Uni
- M. Patrick GUILLOUX	Professeur à l'Université de Vannes
- M. Christophe GUITTON	Juriste au Centre d'études et de recherche sur les Qualifications (CEREQ)
- M. Olivier LIAROUZOS	Expert en certification au Centre d'études et de recherche sur les Qualifications (CEREQ)
- M. Yves LICHTENBERGER	Sociologue au CNRS et à l'Université de Marne-la-Vallée
- M. Antoine LYON-CAEN	Professeur à l'Université Paris I
- M. David MARSDEN	Professeur de relations industrielles à la London School of Economics (Royaume-Uni)
- Mme Martine MOBÛS	Experte en compétences au Centre d'études et de recherche sur les Qualifications (CEREQ)
- M. Jean SAGLIO	Sociologue au CNRS
- M. Klaus SCHOEMANN	Chercheur au Centre scientifique des sciences sociales de Berlin (Allemagne)
- Mme Hilary STEEDMAN	Chercheuse en performances économiques à la London School of Economics (Royaume-Uni)
- Mme Michèle TALLARD	Professeur à l'Université de Paris Dauphine
- M. Michel THERY	Chercheur au Centre d'études et de recherche sur les Qualifications (CEREQ)
- M. Vincent WAUQUIER	Doctorant à l'Université Paris I
- M. Philippe ZARIFIAN	Chercheur à l'Université de Marne-la-Vallée

3°) Représentants d'entreprises ou de branches professionnelles.

- M. Henri ALLEMAND	Ex-Responsable de la formation chez 3M
- M. Michel ATLAN	Directeur des ressources humaines chez USINOR
- M. Dominique de CALAN	Délégué adjoint à l'UIMM
- M. Michel DESPREZ	Directeur emploi et formation chez AXA
- M. Francis DORVEAUX	Président du GIE Euromissile (Groupe MBDA)
- M. Michel de DREUIL de SAINT NECTAIRE	Responsable des ressources humaines chez Framatome
- M. Patrick FRANCHET	Responsable de la formation chez USINOR SOLLAC
- Mme Anne-Geneviève GARIEL	Responsable en ressources humaines à la COGEMA
- M. Benoît GIULIERI	Responsable de la formation chez Microsoft Europe
- Mme Laurence KOPELMAN	Responsable de la formation chez LU (Groupe Danone)
- M. Sylvain LOBRY	Responsable organisation chez LU (Groupe Danone)
- Mme Florence MARLE	Responsable GPEC chez LU (Groupe Danone)
- Mme Patricia MULLER	Responsable du département de la formation chez Renault
- M. Paul NADJO	Directeur des ressources et des moyens au service de la formation professionnelle chez EDF-GDF
- M. Jean-Michel RALE	Directeur des ressources humaines chez Cap Gemini
- M. Xavier ROYER	Chargé de la démarche classification au sein de l'Union des Industries Textiles
- M. Olivier THEOPHILE	Chargé de mission « compétences » chez Danone
- Mlle Marie-Emily VAUCANSSON	Responsable de la formation chez Danone, secteur produits frais

4°) Représentants des organisations patronales et syndicales

- Mme Barbara DORN	Experte formation professionnelle au BDA (Confédération patronale, Allemagne)
- M. Jean DRUELLES	Responsable de la formation au MEDEF Ile-de-France
- M. Louis DUMONT	Chargé de la formation au MEDEF
- M. Jochen LAUX	Responsable de la formation à la confédération syndicale DGB (Allemagne)
- Mme Martine LEGUENNEC	Responsable de la formation au MEDEF Midi - Pyrénées
- Mlle Anne LINDSAY	Experte en formation professionnelle au CBI (Confédération patronale, Royaume-Uni)
- M. Jean-Claude QUENTIN	Secrétaire confédéral, chargé du thème de la formation à Force ouvrière
- M. Régis REGNAULD	Responsable de la formation à la CGT

- Mme Annie THOMAS

Responsable de la formation à la CFDT

5°) Divers

- M. Jean-Patrick FARRUGIA

Expert en compétences à la Chambre des Métiers de Paris

- M. François GEFFROY

Expert en compétences au Groupement des Acteurs et Responsables de Formation (GARF)

- Mme Danielle KAISERGRUBER

Présidente du Directoire Bernard Brunhes Consultants

- Mme Christine LANCESSEUR

Chargée de mission « gestion par les compétences » au Groupe de formation IGS

- Mme Claude LOMBARD

Directrice de l'Institut du Commerce et de la distribution au Groupe de formation IGS

- M. Alain MEIGNANT

Consultant en formation chez Alain Meignant Consultants

- M. Benoît SERRE

Expert en compétences au Groupe de formation IGS

- M. Dominique THIERRY

Délégué général de l'association « Développement et emploi »

GLOSSAIRE

ANI : accord national interprofessionnel.

ANPE : agence nationale pour l'emploi

BEP : brevet d'études professionnelles.

BTS : brevet de technicien supérieur.

CAP : certificat d'aptitudes professionnelles

CBE : comité de bassin d'emploi

CFE/CGC : confédération française de l'encadrement/confédération générale des cadres

CEF : compte épargne formation

CEP : contrat d'étude prospective

CFDT : confédération française et démocratique du travail

CFTC : confédération française des travailleurs chrétiens

CGT : confédération générale du travail

CIF : congé individuel de formation

CIRE : comité interministériel pour la réforme de l'Etat

CNPC : commission nationale de la certification professionnelle

EDDF : engagements de développement de la formation

FEDF : fédération européenne de formation et de développement

FO : force ouvrière

FONGECIF : fonds de gestion du congé individuel de formation

FPC : formation professionnelle continue.

FPI : formation professionnelle initiale.

FTLV : formation tout au long de la vie

GPC : gestion par les compétences.

GPEC : gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

MEDEF : mouvement des entreprises de France

NTIC : nouvelles industries de l'information et de la communication

OCDE : organisation de coopération et de développement économique

OPACIF : organisme paritaire collecteur agréé gestionnaire du congé individuel de formation

OPCA : organisme paritaire collecteur agréé

OREF : observatoire régional de l'emploi et de la formation

PDC : plan de développement concerté

PIB : produit intérieur brut

PME : petite et moyenne entreprise

PMQ : parcours modulaire qualifiant

PPI : projet professionnel individuel

PRDFP : Plan régional de développement des formations professionnelles

RNCP : répertoire national de la certification professionnelle

TPE : très petite entreprise

UIMM : union des industries métallurgiques et minières

UIT : union des industries textiles

VAE : valorisation des acquis de l'expérience

VAP : validation des acquis professionnels

BIBLIOGRAPHIE

1°) Ouvrages de référence.

- Code du Travail 2002, 64^e Edition, Paris, Dalloz, 2002.
- ALBERT Michel, *Capitalisme contre capitalisme*, Editions du Seuil, 1991.
- BOISSONNAT Jean, *Le travail dans vingt ans*, Commissariat Général au Plan, Editions Odile Jacob, 1995.
- CNRS, *La compétitivité : défi social, enjeu éducatif*, CNRS Editions, 1998.
- Développement et Emploi, *1981-2001 : Vingt ans d'un cheminement collectif*, Editions Développement et Emploi, 2001.
- DRUMM Hans-Jürgen, *Personalwirtschaft*, 4^e Edition, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 2000.
- FRIEDMANN George, *Le travail en miettes*, Editions Gallimard, 1956.
- GAZIER Bernard, *Les stratégies des ressources humaines*, Editions La Découverte, 2001.
- GERVAISE Yves, *Le nouvel espace économique français*, Editions PUF, 1999.
- JOBERT Annette, *Les espaces de la négociation collective : branches et territoires*, Editions Octares, Toulouse, 2000.
- RENAUD-COULON A., *Universités d'entreprise, vers une mondialisation de l'intelligence*, Editions Village Mondial, 2001.
- TREPO Georges, *Les phénomènes de mode dans les outils de gestion*, CEPP, 1988.
- ZARIFIAN Philippe, *La nouvelle productivité*, L'Harmattan, 1990.

2°) Ouvrages spécialisés.

- BELLIER Sandra (sous la direction de), *Compétences en action*, Editions Liaisons, 2000.
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.), *Systematisches Beschäftigungsmanagement in der Praxis: Kosten senken – Beschäftigung sichern*, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 1999.
- BERTELSMANN-STIFTUNG, FAUTH, HERKNER & PARTNER A. OECHSLER (Hrsg.), *Leitfaden Systematisches Beschäftigungs-Management*, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 2001.
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.), *Strategien gegen den Fachkräftemangel, Band 2: Betriebliche Optionen und Beispiele*, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 2002

- EICHHORST Werner & THODE Eric, *Strategien gegen den Fachkräftemangel, Band 1: Internationaler Vergleich*, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 2002.
- FLÜCK Claude, *Compétences et performances : une alliance réussie*, Editions Demos, 2001.
- GEOFFROY François & TIJOU René, *Les pratiques des entreprises européennes dans la gestion des compétences*, GARF, Insep Editions, 2002. reprenant l'étude de la Fédération européenne de formation et de développement, *Les pratiques de management des compétences dans les entreprises européennes*, Septembre 2001.
- KERLAN Françoise, *Guide de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*, Editions d'Organisation, 2000.
- LE BOTERF Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Edition d'Organisation, 1997.
- LE BOTERF Guy, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Edition d'Organisation, 2001.
- MALLET Louis, *Gestion prévisionnelle de l'emploi*, Editions Liaisons, collection Option-gestion, 1991.
- MEDEF, *Objectif compétences*, Journées internationales de la formation, Deauville, 1998, Synthèse des travaux, tome XII.
- MINET Francis, PARLIER Michel & WITTE (de) Serge, *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan, 1994.
- PRAT Claire, *La compétence, espace d'échange entre la branche et l'entreprise ?*, Mémoire de DEA *Organisation de la production et de l'entreprise*, rédigé sous la direction de Yves Lichtenberger, Université de Marne-la-Vallée, Octobre 2000.
- ROZENBLATT Patrick (sous la direction de), *Le mirage de la compétence*, Collection Le Présent avenir, Editions Syllepse, 2000.
- THIERRY Dominique & SAURET Christian, *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Edition l'Harmattan, 1994.
- VALLEMONT Serge, *La gestion prévisionnelle des effectifs, des emplois et des compétences dans les trois fonctions publiques*, Berger-Levrault, 1998.
- ZARIFIAN Philippe, *L'émergence du modèle de la compétence* in STANKIEWICZ François (sous la direction de), *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines : l'après taylorisme* Editions Economica, 1988.
- ZARIFIAN Philippe, *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*, Editions Liaisons, 1999.
- ZARIFIAN Philippe, *Le modèle de la compétence, trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Editions Liaisons, 2001.

3°) Rapports publics

- BELORGEY Jean-Marie (sous la direction de), *Minima sociaux, revenus d'activité, précarité*, Commissariat général du plan, La Documentation Française, Paris, mai 2000.
- DARES, *Quarante ans de politiques de l'emploi*, La Découverte, Paris, 1996.
- DARES, *La dimension régionale des difficultés de recrutement, situation en juin 2000*, Premières informations et premières synthèses, n°43-1, Octobre 2001.
- DGAFP (Direction générale de l'administration et de la fonction publique), *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ; guide méthodologique*, Ministère de la fonction publique et de la réforme de l'Etat, Paris, 2001.
- GAURON André, *La formation tout au long de la vie : une prospective économique*, Rapport au Conseil d'analyse économique, La documentation française, 1999.
- LUTTRINGER Yves, *Réduction du temps de travail et formation*, Rapport au Commissariat général du Plan, 2001.
- PERY Nicole, *La formation professionnelle, diagnostic, défi, enjeux*, Livre blanc du Secrétariat d'Etat à la formation professionnelle, Mars 1999.
- QUINTREAU Bernard, *Dynamique de la population active et emploi : la gestion prévisionnelle des âges à l'horizon 2010*, Rapport au Conseil économique et social, 24 Octobre 2001.
- QUINTREAU Bernard, *Âges et emploi : propositions pour une politique concertée de gestion prévisionnelle des âges*, Rapport remis au ministre de l'emploi et de la solidarité, février 2002, 74 pages.
- SAINSAULIEU Renaud, MONOD Nicolas & THIERRY Dominique, *Gestion de l'emploi et développement de l'entreprise*, Rapport pour la délégation à l'emploi, La Documentation française, 1987.
- SUPIOT Alain, *Au-delà de l'emploi, Transformation du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Rapport pour la Commission européenne, Flammarion, 1999.
- VIRVILLE (de) Michel, *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, Rapport au ministre des affaires sociales, La Documentation française, 1996.
- Rapports de séminaires ENA :
 - *Quels sont les enjeux et les difficultés méthodologiques de la gestion prévisionnelle des ressources humaines dans l'administration ?*, Promotion March Bloch, 1996.
 - *La GRH, élément de performance des administrations publiques & La gestion prévisionnelle des effectifs*, Promotion Averroès, 1999.

4°) Articles spécialisés.

- ANACT, dossier spécial : *Développement des compétences : la position des partenaires sociaux*, **Travail & Changement**, n° 245, Avril 1999, également publié sous ANGER Michel et ROY Bénédicte, *Développement des compétences, la position des partenaires sociaux*, **Etudes et Documents ANACT**, Juin-Juillet 1999.
- BAHNMÜLLER Reinhard, *Tariffpolitik und Weiterbildung – neue Entwicklungen und alte Fragen*, **WSI-Mitteilungen** n°1/ 2002, p. 38.
- BARALDI Laurence, DUMASY Jean-Pierre & TROUSSIER Jean-François, *Accords salariaux innovants et rénovation de la relation salariale : quelques cas de figure*, **Travail et Emploi**, n° 87, Juillet 2001, pp. 81 à 94.
- BEDUWE Catherine & PLANAS Jordi, *Hausse d'éducation et marché du travail*, Les Notes du Lirhe, n° 357, Janvier 2002.
- BERET Pierre & DUPRAY Arnaud, *La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance*, **Formation Emploi**, n° 63, 1998.
- BERTON Fabienne et PODEVIN Gérard, *Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi*, **Formation Emploi**, n° 34, 1991.
- BESUCCO Nathalie, TALLARD Michèle & LOZIER F., *Politique contractuelle de formation et négociation collective de branche*, **Cahier Travail et Emploi**, La Documentation française, 1998.
- BESUCCO Nathalie & TALLARD Michèle, *L'encadrement collectif de la gestion des compétences : un nouvel enjeu pour la négociation de branche ?*, **Sociologie du travail**, n° 2, vol. 41, avril-juin 1999, pp.123 à 141.
- BOYER Robert, *Promoting learning in the enterprise*, International Conference on Adult Learning, Décembre 2001.
- BROCHIER Damien, KALCK Paul, MARQUETTE Christian & MONCHATRE Sylvie, *Les syndicats face à la logique compétences : nouveaux risques, nouveaux enjeux*, **CEREQ bref**, n° 173, Mars 2001.
- BROCHIER Damien & OIRY Ewan, *Les démarches compétences en action*, **Actualité de la formation permanente**, n° 178, pp. 87 à 96, Mai-Juin 2002.
- CAMPINOS-DUBERNET Myriam, *Le recrutement des jeunes débutants par les PME : un difficile problème de cohérence*, **Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi**, n° 38, 2000, p. 93.
- CAMPINOS-DUBERNET Myriam, *Mobilité externe et compétence : la question d'un système de repères collectifs des qualités du travail*, **Formation emploi**, n° 74, 2001, pp. 21 à 34.

- CAMPINOS-DUBERNET Myriam et QUENSON Emmanuel, *Des diplômés et des diplômés insuffisamment professionnels ? L'insertion des jeunes débutants dans les P.M.E. de l'industrie*, **L'orientation scolaire et professionnelle**, 29, n° 2, 2000, pp. 291 à 318.

- CFDT, *Compétences, vers un système de reconnaissance*, **Revue de la CFDT**, n° 39, mars 2001.

- CEREQ, *Les syndicats face à logique compétence : nouveaux risques, nouveaux enjeux*, **CEREQ bref**, n° 173, mars 2001.

- CHARPENTIER Pascal, FOOT Robin, TIXIER Pierre-Eric (sous la direction de), *Mutation de l'entreprise et performance : coopérer, oui ... mais comment ?*, Actes du colloque organisé à Paris le 30 Novembre 1994, **Les cahiers de la recherche**, n° 70, 29 février 1996.

- COMBES Marie-Christine, *La mise en œuvre de la formation au sein du contrat de qualification*, **Premières informations et premières synthèses**, DARES, 38-1, 2000.

- COMBES Marie-Christine, *Marché et compétences*, Document de travail, CEREQ, 3 avril 2001.

- DENIMAL Philippe, *Les compétences, ni miraculeuses, ni diaboliques*, **Les Cahiers du DRH**, Lamy, n° 51, 18 janvier 2002.

- DIETRICH Anne, *La compétence comme instrument de régulation de l'action organisée*, **Gérer & comprendre**, n° 49, Septembre 1997, pp. 71 à 82.

- DUBAR Claude, *La sociologie face à la qualification et à la compétence*, **Sociologie du travail**, n° 2, Vol. 38, Avril-Juin 1996, pp. 179 à 193.

- EYRAUD François, MARSDEN David et SILVESTRE Jean-Jacques, *Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France*, **Revue internationale du travail**, vol. 129, n° 4, pp. 129 à 145, 1990.

- FERRARY Michel, *Mécanismes de régulation de la structure des qualifications et spécificité du capital humain. Une analyse du capital social des conseillers bancaires*, **Sociologie du travail**, Décembre 2001.

- GAUTIE Jérôme, *Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail : quelques pistes*, Document de travail n° 15, Centre d'études de l'emploi, Ecole normale supérieure, Mars 2002.

- GERME Jean-François, *Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ?*, **Formation Emploi**, n° 76, 2001.

- GILBERT Patrick, « *La gestion prévisionnelle des ressources humaines : histoire et perspectives* », **Revue française de gestion**, été 1999, p. 66.

- GILBERT Patrick & PARLIER Michel, *La gestion prévisionnelle des ressources humaines ; de la gestion prévisionnelle de l'emploi à la gestion par les compétences*, in : WEISS D. (sous la direction de), *Les ressources humaines*, Paris, Editions D'organisation, à paraître.
- GIP-MI, *Compétences et organisation dans les services*, **Publication du groupement d'intérêt public mutations des industries et des services**, n° 11, Décembre 2001.
- GIRET Jean-François, PLANAS Jordi, SALA Guilhem & VINCENS Jean, *Marché de la compétences et dynamique d'ajustement*, **Les cahiers de la Lirhe**, n° 6, Mars 2000.
- GUILLOUX Patrick, *Reconnaissance des acquis de formation validés par les branches ou les entreprises*, **Actualité de la formation permanente**, n°121, nov.-déc. 1992, p. 39.
- GUITTON Christophe, *Gestion des compétences et relations professionnelles : de la sociologie au droit*, Séminaire CEREQ Droit et Compétences, 16 novembre 2001.
- GOUX Dominique & MAURIN Eric, *Les entreprises, les salariés et la formation continue*, **Economie et Statistique**, n°306, 1997, p. 41.
- ICKING Maria, *Berufliche Weiterbildung und präventive Arbeitsmarktpolitik*, **WSI-Mitteilungen** n° 1/2002, p. 54.
- LEFRESNE Florence, *Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens*, **Formation Emploi**, n° 74, 2001, p. 5.
- LIAROUTZOS Olivier, *Pratiques des branches professionnelles en matière de validation des qualifications professionnelles : enjeu de la mobilité*, Note pour l'atelier *Gestion de l'emploi, gestion des compétences et formation professionnelle*, Document CEREQ, 22 Mai 2002.
- LICHTENBERGER Yves, *La compétence comme prise de responsabilité*, in VERGNAUD G. (dir.), *Entreprises et compétences, le sens des évolutions*, Ecrin éditeur, Paris, 1999.
- LICHTENBERGER Yves, *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale*, **Formation Emploi**, n° 67, 1999.
- LICHTENBERGER Yves & MEHAUT Philippe, *Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue : bilan pour un futur*, **Liaisons sociales**, n° 13351 du 1^{er} mars 2001.
- LICHTENBERGER Yves & MERLE Vincent, *Formation et éducation tout au long de la vie ; 1971-2001 : deux réformes, un même défi*, **Formation Emploi**, n° 76, 2001.
- LICHTENBERGER Yves & PARADEISE Catherine, *Compétence, compétences*, **Sociologie du travail**, n° 43, pp. 33 à 48, 2001.
- LUTTRINGER Jean-Marie, *L'entreprise formatrice sous le regard des juges*, **Droit social**, 1994, p. 289.

- LUTTRINGER Jean-Marie, *Vers de nouveaux équilibres entre le temps de travail et temps de formation ?*, **Droit social**, Mars 2000.

- LYON-CAEN Antoine, *Le droit et la gestion des compétences*, **Droit Social**, Juin 1992, p. 576.

- LYON-CAEN Antoine, *Le droit du travail et la liberté d'entreprendre*, **Droit Social**, Mars 2002, p.258.

- MAGGI-GERMAIN Nicole, *L'évolution de la formation professionnelle continue : regard juridique et sociologique*, **Droit Social**, n° 9-10, septembre-octobre 2001, p. 830

- MEDEF, *Journées internationales de la formation, Objectif compétences*, 1998.

- MONCHATRE Sylvie, *Les avatars du modèle de la compétence. L'exemple d'un site de la sidérurgie*, **Formation et emploi**, n° 77, 2002, pp. 51 à 68.

- MORIN Marie-Laure, *Compétence et contrat de travail*, **Cahiers de recherche**, GIP-MI, n° 70, 1996.

- MORIN Marie-Laure, *Partage des risques et responsabilité de l'emploi, Contribution au débat sur la réforme du droit du travail*, **Droit Social**, n° 7/8, Juillet-Août 2000, p. 730.

- OLRÉY Paul, *Intégrer la formation, une démarche pour gérer les compétences ?*, **Actualité de la formation permanente**, n° 153, mars-avril 1998, p. 64.

- PARLIER Michel, *Plate-forme pour la conception et la mise en oeuvre d'une démarche compétence*, Réseau ANACT Editions, 2001.

- PARLIER Michel & SAVEREUX Sophie, *Reconnaître les compétences : des démarches d'entreprises*, **Les cahiers de l'ANACT**, n° 15, Juillet 2000.

- PEREZ Corinne, *Evaluer les programmes d'emploi et de formation : l'expérience américaine*, **Centre d'Etude et d'Emploi**, Dossier n° 18, Paris, Avril 2001.

- PRAHALAD C.K. & HAMEL G., *The core competence of the corporation*, **Harvard Business Review**, 1990, pp. 79 à 93.

- REYNAUD Jean-Daniel, *Le management par les compétences : un essai d'analyse*, **Sociologie du travail**, n° 43, 2001, pp. 7 à 31.

- RICHEBE Nathalie, *Les réactions des salariés à la logique compétences : vers un renouveau de l'échange salarial ?*, **Revue française de sociologie**, vol 43-1, Janvier-Mars 2002, pp. 99 à 126.

- SAURET Alain, *Gestion prévisionnelle de l'emploi, aspects juridiques*, **Droit Social**, Mars 1992, p. 253 à 258.
- STANKIEWICZ François, *L'efficacité de la formation délivrée aux chômeurs : l'Etat et la solvabilisation de la formation*, **Revue Economique**, Vol 50, n° 2, Mars 1999, p. 273 à 299.
- SUTTER Pierre-Eric, *Comment optimiser sa GPEC ?*, **Revue de l'ANDCP**, 2001, p.28.
- TALLARD Michèle, *L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution*, **Sociétés Contemporaines**, n° 41-42, 2001, pp.159 à 187.
- THIBAUT Bernard, Secrétaire général de la CGT *Compétence(s), une notion controversée en quête de requalification ?*, Colloque Travail, qualification, compétences, organisé par l'ISERES, Rennes, 19, 20 et 21 octobre 2000.
- WAQUET Philippe, *Le licenciement économique dans la loi de modernisation sociale*, **Droit Social**, Mars 2002, p.264.
- WAUQUIER Vincent, *Construction juridique et objectivation de la compétence*, Document de travail, CEREQ, 15 décembre 2001.
- WILLEMS Jean-Pierre, *Le droit du travail à l'épreuve de la compétence*, **Actualité de la formation permanente**, n° 145, novembre-décembre 1996.
- ZIMMERMANN Bénédicte, *Logique compétence et dialogue social*, **Travail et Emploi** n° 84, octobre 2000.

5°) Divers

- Convention collective USINOR A Cap 2000, *un modèle pérenne*, Former demain, n° 1, mai 1999, pp. 8-9.
- Dossier *Les compétences : de la théorie au terrain*, Revue française de gestion, Janvier-Février 2000.
- LICHTENBERGER Yves, *De la qualification à la compétence et vice versa. Questions sur la transférabilité et la reconnaissance des compétences mobilisées au travail ?*, Document de travail en vue d'une réunion entre le MEDEF et les organisations syndicales, 22 septembre 1999.
- Assemblée Nationale, *La formation professionnelle en Suède*, Rapport d'information n° 3420, 28 novembre 2001.
- *35 heures : une occasion de repenser la formation ; les enseignements des accords de branche et d'entreprise*, **Cahiers du groupe Bernard Brunhes**, n° 3, Décembre 1999.

- Dossier *Gérer par les compétences*, Auteurs multiples, **Personnel**, n° 412, Août-Septembre 2000, pp. 25 à 98.