

**INVENTAIRE INTERNATIONAL
ET DOCUMENTATION
DES DISPOSITIFS NATIONAUX
DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE**
(France, États-Unis, Espagne, Italie,
Portugal, Suisse et Mexique)

Frédéric LESEMANN
Michel LEJEUNE
Sylvie ann HART

Synthèse des résultats

Rapport soumis au
Programme de subventions à la recherche appliquée (PSRA)
Emploi-Québec, # 2813-5748

Groupe de recherche sur les transformations du travail,
des âges et des politiques sociales
(TRANSPOL www.transpol.org)

INRS-Urbanisation, Culture et Société

Mars 2005

Rapport synthèse

Introduction

Notre équipe s'est donc vue attribuer les pays suivants comme terrains d'enquête : France, Etats-Unis, Espagne, Italie, Portugal, Suisse et Mexique, alors que l'Équipe de l'UQO menait son enquête au Canada anglais, au Royaume-Uni, en Australie, aux Pays-Bas et dans les pays nordiques.

Nous avons cheminé en trois étapes, tel que prévu :

1. Récolte des littératures nationales et internationales sur la question sous étude ; repérage des lieux institutionnels, gouvernementaux et de recherche pertinents pour chaque pays ; prise de contact avec les représentants de ces institutions, établissement d'un itinéraire et d'un calendrier de visites dans chaque pays ; établissement d'une grille d'entrevue.
2. Réalisations des visites entre octobre 2004 et janvier 2005 : France (Sylvie ann Hart) ; Etats-Unis (Michel Lejeune) ; Italie, Espagne, Pays basque espagnol, Portugal et Suisse (Frédéric Lesemann) ; Mexique (Jorge Puga, sous la direction de F.Lesemann).
3. Analyse du matériel recueilli (documentation et entrevues), rédaction des synthèses nationales et d'un commentaire de conclusion.

Nous avons donc, dans un premier temps, procédé à un premier tour d'horizon de la littérature internationale sur le sujet, littérature qui comprend autant les publications de l'OCDE, du BIT, de l'OIT, des instances européennes (CEDEFOP), du CINTERFOR (instance de l'OIT pour la formation professionnelle en Amérique latine), que de synthèses internationales comparatives produites en particulier par certains pays, dont la France (pour celles auxquelles nous avons eu accès), d'où il est clairement ressorti que *certaines pays, ou instances internationales reliées aux enjeux de la formation professionnelle, ont exercé et continuent d'exercer une influence majeure sur l'organisation de la formation professionnelle et sur les débats internationaux qu'elle suscite.*

Des pays «phares» : la France, le Royaume-Uni, les Etats-Unis, l'Union européenne

Les modalités nationales de la mise en œuvre de la formation professionnelle diffèrent de manière importante en fonction des traditions culturelles et politiques. Il est évident que certains pays ou certaines institutions supranationales exercent une influence majeure sur d'autres pays en matière de formation professionnelle. Cette évidence surgit de la fréquentation des textes, autant que des entrevues que nous avons menées dans les divers pays où nous ont conduits nos enquêtes. Il nous a paru intéressant d'esquisser une «cartographie» sommaire et inévitablement impressionniste de cette réalité. Elle pourra aider le lecteur à s'orienter.

Une mise en garde toutefois : si nous sommes fondés de repérer schématiquement quatre influences majeures, quatre «traditions» différentes dans la construction et le fonctionnement des dispositifs de qualification professionnelle, seuls trois faisaient partie de notre mandat de recherche : la France, les Etats-Unis et l'Union européenne. Le Royaume-Uni avec son système des *National Vocational Qualifications* relevait du mandat de l'équipe de recherche de l'UQO. Nous n'en faisons donc mention qu'à partir de références de la littérature (et non pas d'entrevues), mais cette référence est indispensable pour établir une typologie internationale des dispositifs dont le système des *NVQ* est une partie constitutive. En outre, le système mexicain est directement influencé par ce système des *NVQ*, ce qui nous amenait à le documenter au moins minimalement. Toute typologie est inévitablement schématique. Elle construit des «types idéaux» qu'on ne retrouve que partiellement dans la réalité de chaque pays, ceux-ci croisant souvent dans les faits diverses traditions et influences. On est toujours en présence de dispositifs qui ne cessent d'évoluer et de se transformer.

Un des grands spécialistes¹ des analyses comparatives de modèles nationaux de formation, pense pouvoir identifier trois grandes traditions dans les orientations nationales de la formation professionnelle, tant à partir des caractéristiques institutionnelles des dispositifs de formation et de qualification, et du rôle des partenaires sociaux, que des conceptions de la formation et des caractéristiques des compétences recherchées:

- Un modèle axé sur le *marché*, auto-réglementé, de certification des compétences, créé par le secteur privé et les entreprises, contrôlé par elles, protégé des réglementations gouvernementales, associé à une tradition d'analyse *behavioriste* de la compétence, que l'on retrouve avant tout aux Etats-Unis : les compétences sont les caractéristiques comportementales manifestées par un individu, en fonction de situations de travail données ou de résultats attendus. Les travailleurs sont incités à faire certifier leurs compétences et les employeurs à embaucher des travailleurs certifiés. Le processus est dans les mains de coalitions d'entreprises, de syndicats ou de divers types d'associations, conçus comme des partenariats volontaires qui contribuent à établir des normes de compétence et des méthodes d'évaluation et de certification. La référence est l'entreprise ou la branche, et non pas l'espace national.
- Un modèle créé à l'initiative des *gouvernements*, conçu de manière nationale, centralisée et globale, associé à une tradition d'analyse *fonctionnaliste* de la compétence, liée aux performances et axée sur les résultats : ce qui compte, c'est ce qui est appris, peu importe les lieux et les modalités de l'apprentissage. L'industrie participe parfois à la définition des normes, la validation est associée

¹ Leonard Mertens (2000) *Labor competence : emergence, analytical frameworks and institutional models*, publié par l'International Labor Organization (Montevideo et Genève, 2000, pp. 69-107). Le document ILO/BIT (2003) *Rapport IV, Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir*, propose également (pp.84-87) une forme de typologie compatible avec celle de Mertens. Les paragraphes qui suivent s'inspirent directement de ces deux documents

aux lieux de travail, mais il n'y a pas comme telle de participation active des employeurs ou des syndicats au modèle. Ce modèle est incarné depuis la fin des années quatre-vingt par les *National Vocational Qualifications* du Royaume-Uni qui conduit à définir la compétence en fonction de critères minimaux; c'est une approche nationale développée à partir d'une situation nationale marquée par une absence de liens entre le système d'éducation et l'industrie, comme on le trouve à la fin des années 80 au Royaume-Uni où les deux tiers de la main d'œuvre n'avaient pas de formation. Dans un tel contexte, c'est le gouvernement qui est le promoteur d'un système de compétence professionnelle, à partir d'un Conseil national des compétences. On retrouve également un tel système au Mexique, où la nécessité d'une réforme de la formation professionnelle s'impose dès le début des années quatre-vingt-dix, au moment même où est appliqué le nouveau traité de libre-échange nord-américains (ALENA-NAFTA-TLC) et s'intensifie la concurrence.

- Un modèle promu par les *organisations d'employeurs et de travailleurs*, associé à une tradition d'analyse *constructiviste* de la compétence, définie comme compétences dans un *contexte* de branches ou d'entreprises en France, mais aussi en partie en Italie, en Espagne. Un modèle fondé sur la négociation patronale-syndicale permanente. Le système français est reconnu comme le plus avancé dans l'évaluation et la reconnaissance formelle des compétences en vertu de la vigueur des initiatives du secteur privé. Il n'existe pas de contrôle institutionnalisé et les méthodes d'évaluation varient de manière importante.

Cette typologie nous semble permettre d'éclairer les caractéristiques des systèmes que nous avons été amenés à étudier, à *condition de lui ajouter un quatrième type, celui promu par les initiatives de l'Union européenne* et qui vient se surajouter, dans les pays européens, aux pratiques nationales déjà à l'œuvre. Les entretiens nous ont confirmé la réalité de ces diverses sources d'influence et leur articulation spécifique dans chaque système national.

En effet, l'influence de l'Union européenne sur les dispositifs nationaux européens nous semble aujourd'hui considérable. Le projet politique d'intégration continentale des divers pays au sein du territoire de l'Union repose sur les prémisses d'une libre circulation des travailleurs, travailleurs dotés de qualifications et de compétences validées au niveau national par des évaluations reconnues au niveau européen et consignées dans un «portefeuille de compétences». Ce système très développé, dynamique, activement soutenu par le Fonds social européen (FSE) qui lui consacre des centaines de millions d'Euros chaque année vient se surajouter aux dispositifs nationaux déjà existants des pays européens. Il force ainsi leur réaménagement, centré qu'il est sur la formation des personnes les moins qualifiées et à risque d'exclusion sociale, et sur le soutien des régions marginalisées au plan économique, et souvent social.

Parce qu'il vise la libre circulation des travailleurs entre les pays européens, autant que l'intégration sociale des moins qualifiés, ce modèle déploie une vision strictement individuelle des compétences que l'idée du «portefeuille» ou de «passeport» des compétences symbolise parfaitement. Les compétences sont vraiment détenues par

l'individu qui s'est assuré qu'elles soient certifiées par des instances de validation. Elles lui appartiennent en propre, indépendamment d'un contexte de travail spécifique. Et elles concernent autant la confirmation des acquis de base (langue maternelle, arithmétique, rudiments d'informatique, formation civique), que la maîtrise d'au moins une autre langue ou encore la maîtrise de compétences «transversales» : compétences relationnelles et sociales qui vont permettre à l'individu de travailler en équipe, de savoir communiquer, de faire preuve d'autonomie et d'initiative dans son travail, etc.

Les pays nordiques ou la Suisse (même si elle ne fait pas partie de l'UE !) semblent valoriser beaucoup ce modèle qui vient s'articuler sur une longue tradition de formation professionnelle reposant sur une forte intégration entre l'entreprise et le système scolaire de formation professionnelle, ce qu'on qualifie souvent de «système dual». Il semble même que plus la formation professionnelle de base, les qualifications professionnelles sont développées à travers la formation professionnelle initiale, plus ces pays s'intéressent à l'acquisition des compétences transversales de leurs travailleurs, au point même, comme en Suisse, d'y consacrer l'essentiel de leurs efforts en matière de développement des compétences. Par contre, dans les pays européens méditerranéens (Italie, Espagne, Portugal), ce modèle des compétences individuelles se superpose souvent au modèle plus ancien d'acquisition des compétences professionnelles qui est souvent de type *NVQ*.

Les études nationales contenues dans notre rapport permettent d'illustrer cette dynamique.

Dans un premier temps, le rapport présente l'état des dispositifs de qualification nationaux mis en place par les partenaires sociaux en *France*. Deux éléments sont priorisés: les «certificats de qualification professionnelle» (CQP) et le processus de «validation des acquis de l'expérience» (VAE). Ces deux éléments permettent de saisir les principales caractéristiques du dispositif français et ses instances périphériques.

Nous examinons ensuite le dispositif national de qualification en vigueur et, pour une certaine part, toujours en développement, aux Etats-Unis. Nous pouvons dissiper l'ambiguïté d'un dispositif de qualification somme toute assez complexe, qui s'articule autour des trois principaux axes que sont l'élaboration d'une norme de compétences, l'établissement d'un système d'évaluation et la certification des compétences.

Un troisième volet expose la problématique des dispositifs de qualification adoptés par l'Espagne, l'Italie, le Portugal et permet de cerner la dynamique particulière entourant la consolidation des dispositifs nationaux à l'intérieur de l'Union Européenne. Suit le dispositif de qualification développé en Suisse, et plus particulièrement à Genève, canton le plus représentatif des orientations suisses en la matière : accent fortement porté sur les qualifications et les compétences individuelles, y compris «transversales», et à ce titre, proche des orientations de l'Union Européenne.

La dernière partie du rapport fait état de la problématique mexicaine, dans le cadre du «Programme de modernisation de l'éducation technique et de la formation», fortement inspirée par le système britannique des *NVQ*, et actuellement en crise pour des raisons

que nous tentons d'élucider et qui ont en partie à voir avec la lourdeur de l'approche *NVQ*.

Enfin, une brève synthèse descriptive des différents dispositifs investigués complète le tout.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette démarche de recherche menée dans plusieurs pays, nous tenons à remercier chaleureusement la Commission des partenaires du marché du travail, ainsi que les responsables et les gestionnaires du PSRA, pour la confiance qu'elle nous a témoignée dans le cadre de cette recherche.

Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance à tous les acteurs et analystes des dispositifs nationaux, plus d'une cinquantaine au total, qui dans chacun des pays visités nous ont reçus avec générosité, intérêt pour le projet, enthousiasme à nous expliquer les avantages et les limites des dispositifs qu'ils conçoivent ou gèrent, manifestant souvent le souhait de développer des collaborations avec leurs homologues québécois. Nous leur en savons infiniment gré.

Frédéric Lesemann
Michel Lejeune
Sylvie ann Hart