

Commentaires de l'article de Hilary Steedman et Julia Hawkins

par Vincent Merle

Les évolutions du système de formation des ouvriers du bâtiment au Royaume-Uni suscitent une certaine perplexité chez le lecteur français. Au moment où, dans notre pays, on tente de revaloriser la formation par l'apprentissage et d'élever le niveau des connaissances techniques et des « connaissances de base » des futurs ouvriers qualifiés de ce secteur, on assiste au Royaume-Uni à un déclin de l'apprentissage et à une diminution des exigences en matière de connaissances formelles dans la certification de la main-d'œuvre. H. Steedman montre clairement que ces évolutions divergentes ne résultent pas tant des spécificités économiques ou techniques des entreprises mais plutôt des caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs et de la nature des rapports de force sur le marché du travail : tentative du patronat britannique de se dégager des rigidités d'un système fortement marqué par son caractère corporatiste tout en visant une amélioration rapide des compétences professionnelles d'une main-d'œuvre traditionnellement peu qualifiée, volonté des employeurs français de lutter contre les effets négatifs d'un système qui de longue histoire privilégie les modalités scolaires d'apprentissage, tout en favorisant les capacités d'autonomie et d'adaptation d'une main-d'œuvre disposant généralement d'un bon niveau de qualification.

Son article montre également que la question de la maîtrise des dépenses de formation et celle de la répartition de ces dépenses entre les entreprises et la collectivité a joué un rôle déterminant dans les dispositions adoptées dans chacun de ces pays. Les faiblesses du système britannique qu'elle met en évidence semblent résider pour une bonne part dans la contradiction entre les objectifs quantitatifs ambi-

tieux fixés par le patronat et par les pouvoirs publics en matière d'élévation du niveau de qualification et la contraction des moyens financiers consacrés à la formation professionnelle. Inversement les vertus qu'elle prête au système français tiennent en grande partie au fait que le cadre institutionnel permet à la fois d'assurer, grâce au financement public, la préparation aux CAP et BEP dans les établissements d'enseignement professionnels et de maintenir un flux important d'apprentis grâce à un système de « mutualisation » dont le principe n'est pas remis en cause (même si ces modalités sont l'objet de vifs débats).

Les questions relatives aux différences dans les contenus de la formation et dans les modalités pédagogiques de transmission des savoirs et de savoir-faire ne peuvent être posées indépendamment de ce contexte. Par exemple, dans le temps, apparemment très court, consacré aux apprentissages en centre de formation au sein du système britannique, il paraît peu envisageable de développer les connaissances des élèves en mathématiques ou en géométrie. Mais inversement, un système comme le notre qui accorde traditionnellement une large place aux « connaissances de base » ne comporte-t-il pas le risque de développer pour elles-mêmes des connaissances ou des méthodes de raisonnement, sans relation avec leur usage dans les situations pratiques ? Que restet-il, quelques années après l'obtention du CAP, des exercices d'application du théorème de Pythagore et en quoi cela a-t-il contribué à accroître le professionnalisme des ouvriers du bâtiment ? La réponse ne va pas de soi, à moins de considérer, en paraphrasant une formule célèbre que « *la compétence c'est ce qui reste quand on a tout oublié* » !

Plutôt que de renvoyer dos à dos les deux systèmes, ne faut-il pas considérer, comme nous y invite implicitement H. Steedman, que l'intérêt de la comparaison réside précisément dans le fait que, par des voies divergentes, voire opposées, les deux pays sont confrontés à des questions similaires à propos de l'efficacité de la formation professionnelle ?

Par exemple, les limites auxquelles se heurte le système mis en place récemment au Royaume-Uni obligent à s'interroger sur la nature des savoirs formels qui sont effectivement mobilisés dans les situations de travail. Puisque l'apprentissage structuré des règles de calcul des volumes ou des principes de l'algèbre n'est guère envisageable compte tenu des contraintes matérielles de ce système, les pédagogues tentent de déterminer à partir de l'observation de l'activité de travail, quels sont les modes de raisonnement mathématique implicites dans les « compétences » telles qu'elles sont définies dans les nouveaux standards nationaux de qualification ; les recherches menées par l'Université de Greenwich, évoquées dans le texte de H. Steedman, témoignent de cette préoccupation. Peut être parviendra-t-on à travers ces recherches à mieux articuler les apprentissages pratiques et les apprentissages formels. Les interrogations actuelles sur la pédagogie de l'alternance en France rejoignent cette préoccupation : comment éviter la dissociation entre le développement des savoir-faire et l'acquisition de savoirs « théoriques » ? Le souci de favoriser une alternance dite « intégrative » n'est pas fondamentalement différent des tentatives britanniques « d'explicitation des connaissances implicites dans les compétences ».

Cette convergence de préoccupations apparaît également dans d'autres registres. Le souci de définir des compétences générales, considérées comme indispensables à la construction de la professionnalité (résolution de problèmes, communication, capacités de calcul...) se retrouve aussi bien dans les tentatives d'élaboration des « *General National Vocational Qualifications* » que dans les débats français autour de la notion de « compétences clés » ou « compétences transversales ». L'introduction dans les standards de qualification britanniques de spécifications sur les conditions dans lesquelles il convient de savoir effectuer une tâche (par exemple la vitesse d'exécution pour la réalisation d'un mur en briques) ne sont pas sans rappeler les tentatives faites en France pour mieux prendre en considération dans les objectifs pédagogiques l'environnement technique et organisationnel dans lequel les tâches doivent être effectuées (par exemple : savoir anticiper un incident en tenant compte des contraintes imposées par un mode d'organisation en flux tendu).

Ces questions se posent de manière particulièrement aiguë dans le bâtiment en raison de la nature des

savoirs et des savoir-faire liés à ces métiers. Face aux évolutions du travail, dans le gros œuvre comme dans le second œuvre, l'apprentissage « sur le tas » ne suffit plus à former une main-d'œuvre qui doit disposer d'autres aptitudes professionnelles que celles qui s'acquièrent par la familiarisation avec les procédures et les tours de main propres à chaque métier : les ouvriers qualifiés doivent maîtriser des techniques plus variées (par exemple isolation thermique et phonique, pose de cloisons, étanchéité des façades...), savoir réceptionner la livraison des matériaux, effectuer un plan approximatif, se coordonner avec d'autres corps de métier, etc. Le modèle scolaire traditionnel de transmission des connaissances ne constitue pas un modèle alternatif efficace à l'apprentissage « sur le tas » ; sans une confrontation à la pratique, les savoirs formels acquis en centre de formation ne permettent pas de développer efficacement ces compétences. Au Royaume-Uni comme en France l'efficacité des modes de transmission des savoirs et des savoir-faire passe par une articulation plus étroite entre les apprentissages en situation de travail et la transmission structurée des connaissances.

Cette communauté de préoccupations ne doit pas masquer les différences entre les pays. Mais la comparaison qu'effectue H. Steedman tend à prouver que les divergences dans les modalités de transmission des savoirs et des savoir-faire ne traduisent pas tant des différences de conception sur le plan de la didactique ou de l'organisation pédagogique que des oppositions dans la structuration des systèmes de qualification et dans la construction sociale de la professionnalité des ouvriers qualifiés.

De ce point de vue l'opposition la plus significative entre le Royaume-Uni et la France réside sans doute dans l'évolution de leur système de certification et de validation. A l'inverse de la logique des diplômes professionnels français, les *National Vocational Qualifications* ne sanctionnent pas la réussite d'un parcours de formation et le succès à des épreuves conçues pour valider l'acquisition structurée de connaissances ; elles constituent plutôt des « standards » en matière de qualification des ouvriers, une description normalisée des situations de travail qu'ils sont censés maîtriser pour voir reconnaître leur qualification par les entreprises. Un peu à la façon des labels de qualité pour les produits de consommation ou pour les services, elles agissent comme signal pour l'utilisateur (en l'occurrence les employeurs)¹. Les diplômes français ont aussi cette

1. Cette caractéristique permet de mieux comprendre certaines dispositions du système britannique qui ne manquent pas de surprendre les français. Par exemple le fait que la validation des NVQ ne soient pas confiées à des instances indépendantes des entreprises et des organismes de formation ou encore que les organismes de formation soient parfois rémunérés

fonction de signal, mais, pour rester dans la comparaison avec les processus de normalisation industriel, ils visent plutôt à garantir le « procédé de fabrication » que les caractéristiques du produit. Le fonctionnement des Commissions professionnelles consultatives de l'Education nationale le montre bien : l'élaboration d'un diplôme suppose une opération de traduction du « référentiel d'activité » en un « référentiel pédagogique » qui décrit un corpus de connaissances et de savoir-faire, les matières enseignés et un cursus d'apprentissage.

Aucun de ces deux systèmes ne garantit l'adéquation entre « le titre et le poste » ; l'employeur reste libre d'attribuer la qualification et la rémunération qu'il souhaite en fonction de l'état du marché de l'emploi (à l'inverse des systèmes de type corporatiste dans lesquels l'occupation de tel ou tel type d'emploi est conditionnée par l'obtention du titre correspondant). Mais la reconnaissance du titre par les entreprises (et symétriquement sa « valorisation » sur le marché du travail par l'individu) ne s'opère pas de la même manière : dans un cas le titre n'a de signification qu'au regard de l'usage immédiat que l'employeur est susceptible de faire des compétences certifiées par le

en fonction du nombre d'élèves ayant obtenu leur NVQ. Dans la mesure où les NVQ attestent d'une capacité à exécuter un certain nombre de tâches, l'indépendance de ceux qui effectuent la validation n'a pas la même importance que dans un système qui atteste la réussite d'un parcours de formation ; il est plus facile, par exemple, de vérifier si un élève parvient, dans un temps donné, à poser un revêtement de laine de verre plutôt que d'évaluer s'il a bien assimilé les principes d'étanchéité phonique ou thermique et s'il sait les appliquer dans différents cas de figure. Mais surtout, le risque d'attribution abusive d'un « label de qualité » est faible dans la mesure où le « consommateur » (dans ce cas l'éventuel employeur) peut immédiatement dénoncer cet abus. On imagine mal un employeur français dénoncer l'attribution abusive d'un diplôme parce que le salarié qu'il a embauché n'atteint pas le niveau de performance souhaité !

système des NVQ, dans l'autre le titre atteste avant tout des potentialités professionnelles de l'individu, à charge pour l'employeur de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que ces potentialités deviennent effectives (adaptation au poste de travail, acquisition de la vitesse d'exécution des gestes professionnels appris dans des conditions scolaires, mobilisation dans les situations concrètes des connaissances techniques apprises dans des logiques disciplinaires...).

Ces deux systèmes induisent des modes d'organisation pédagogique et des pratiques d'apprentissage chez les élèves très différents. L'un tend à privilégier le « faire » et les apprentissages en situation de travail et l'autre le « savoir » et la transmission structurée de connaissances. Chacun d'entre eux comporte aussi ses propres risques de dérive. Les faiblesses aisément perceptibles du système anglais ne doivent pas faire oublier que les diplômes professionnels français produisent parfois de « bons élèves » qui sont aussi de piètres professionnels.

Dans les deux cas, il ne suffit pas de dénoncer les carences des organismes de formation ou de promouvoir des réformes de la pédagogie pour augmenter les performances du système. Sans une coopération étroite entre les entreprises et les instances de formation pour mieux définir les formes de certification et leurs prises en compte dans l'accès des débutants aux emplois qualifiés, la qualité de la pédagogie ne peut guère contribuer à l'amélioration du système de qualification d'une branche professionnelle.

Vincent Merle
Céreq

