

Débat autour des *National Vocational Qualifications*

Compte rendu du séminaire de Formation Emploi

par Christian Le Tiec

L'exposé d'Hilary Steedman a suscité de nombreuses interrogations autour de la portée et des limites de la réforme britannique des NVQ's. Ces interrogations sont d'autant plus fortes que cette réforme peut être vue comme une concrétisation du modèle libéral, faisant une large place aux mécanismes du marché et à l'initiative privée pour répondre aux besoins de formation professionnelle, a contrario de ce qui se pratique généralement en Europe occidentale. Cette expérience peut donc être appréciée comme une alternative au modèle allemand dominant de formation duale dont la régulation est basée sur la coopération organisée des acteurs.

L'organisation pédagogique, le contenu et l'évaluation des NVQ's, la répartition des coûts et la logique d'ensemble du système ont constitué les grands axes de la discussion.

L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

Après la lecture de l'article d'Hilary Steedman, on pourrait hésiter entre deux interprétations (V. Merle) : la baisse du niveau dans la formation mathématique des jeunes ouvriers du bâtiment serait due au manque de temps consacré aux apprentissages formels, au mode de certification des connaissances qui n'accorde pas assez d'importance aux contenus en connaissances... si bien qu'au total c'est la démarche qui serait mauvaise en soi. Ou bien on pourrait considérer que la démarche n'est pas mauvaise, mais que les piètres résultats obtenus s'expliquent par une

défaillance des conditions d'application de la démarche.

En tant que programme de connaissances professionnelles (H. Steedman), le programme NVQ est un bon programme, ce qui signifie qu'un jeune capable d'accomplir toutes les tâches prescrites dans les NVQ's est quasi opérationnel pour l'entreprise. Mais par ailleurs, la conception originelle des NVQ's stipulait que ces compétences pourraient être acquises par le jeune sur un lieu de travail, 4 jours de la semaine sur 5, le cinquième jour devant être passé au collège pour y recevoir des compétences plus générales.

Or, deux éléments ont contribué à l'échec de ce projet :

– d'abord l'incapacité des entreprises à enseigner les compétences requises par les NVQ's. Cela ne signifie pas qu'elles ignorent ces compétences, **mais elles-même n'ont ni la compétence pédagogique ni le personnel qui ait la disponibilité nécessaire.** Comme en France, la plupart des entreprises prenant des jeunes en formation professionnelle sont en effet de petites entreprises.

En conséquence les compétences professionnelles ont dû être enseignées au collège au détriment des matières générales.

– de plus, les **pressions financières** pour obtenir le financement des NVQ's ont poussé à faire plutôt acquérir aux jeunes le savoir relatif à la construction d'un mur que les mathématiques.

En conclusion, alors que, dans le système français dominé par la logique scolaire, les adultes rencontrent beaucoup de difficultés à faire valoir les acquis de leur expérience professionnelle et à accéder aux formations diplômantes, **il faut reconnaître qu'en ce qui concerne les adultes professionnellement expérimentés, la certification d'un savoir acquis sur le tas est positive** aussi bien pour eux que pour les employeurs et finalement pour le marché du travail. Par contre l'organisation pédagogique est telle qu'elle ne suffit pas pour assurer à des jeunes de niveau scolaire modeste les bases de leur futur développement professionnel, qu'il s'agisse de leur carrière ou d'une formation ultérieure.

CONTENU DES FORMATIONS

Qu'entend-on par « compétences » ?

Il est souhaitable de lever d'abord une ambiguïté linguistique. Alors qu'en anglais cette « aptitude à exécuter des gestes » prend un sens très précis et concret, comme l'atteste l'exemple de NVQ présenté page 18, lequel constitue une liste très détaillée de tâches à maîtriser, ce terme prend en français une connotation plus générale.

Ceci dit, les débats sur la qualification qui opposent bien souvent ceux qui revendiquent la nécessité d'acquisition d'une culture générale, celle de l'acquisition d'une culture scientifique et ceux qui privilégient l'acquisition d'une culture technique (P. Kalck), gagneraient sans doute en clarté en identifiant les différents niveaux de compétences à acquérir pour l'exercice d'une activité professionnelle. La typologie proposée par B. Hillau qui distingue :

- connaissance générale ;
- culture technique ;
- connaissances professionnelles génériques ;
- connaissances propres au métier ;
- modes opératoires spécifiques ;

paraît pertinente.

Faute d'une telle clarification, aux niveaux 3 et 4 des NVQ's, la difficulté augmente considérablement pour les descripteurs (A. Boudier) et on peut s'interroger sur la faisabilité d'un tel système pour les professions intellectuelles ou de conception : comment verbaliser les compétences à mettre en œuvre dans ces emplois ? Il conviendrait alors peut-être de borner les NVQ's à des niveaux où les tâches comportent encore un contact direct entre le travailleur et le produit. Ce serait vraiment paradoxal face à l'évolution des systèmes de production vers une fluidité croissante.

Un autre aspect de ce problème tient au désir des promoteurs de la réforme de voir les NVQ's « prendre en compte les besoins futurs particulièrement en ce qui concerne la technologie, les marchés et la structure des emplois ». Il est possible qu'aux niveaux supérieurs (par exemple d'ingénieur), il ait été tenté de mettre en place des compétences générales capables d'évoluer avec les changements technologiques et de l'organisation du travail. Certains travaux récents semblent alors montrer qu'en devenant trop générales les NVQ's perdent en précision pour les employeurs quant aux véritables capacités du travailleur.

Enfin, en rendant indifférent pour la certification le mode d'acquisition du savoir et en se centrant au contraire sur le **résultat**, c'est-à-dire sur la capacité du jeune à démontrer sa compétence en pratique, la réforme britannique n'opère-t-elle pas un glissement de la compétence vers la performance (H. Eckert) ? Ce qui se jouerait alors dans les NVQ's relèverait moins de la formation que de l'employabilité immédiate de la personne.

ÉVALUATION DES NVQ'S

L'évolution du système de formation français (P. Kalck) exige de surmonter des difficultés importantes, notamment dans le domaine de l'évaluation : reconnaissance des acquis antérieurs, élaboration de portefeuilles de compétences spécifiant les compétences professionnelles maîtrisées par les stagiaires. La résolution de ces difficultés suppose du côté des formateurs l'acquisition d'une nouvelle professionnalité, et du côté des entreprises l'existence d'un projet et de vrais tuteurs. Qu'en est-il dans le cas des NVQ's ?

Tous les pays (H. Steedman) sont confrontés à de nouvelles exigences. En principe, les NVQ's doivent être évaluées sur un lieu de travail par quelqu'un qui est à un niveau de maîtrise et qui aura supervisé le candidat. Au lieu d'un examen ou d'un test partiel, il devrait s'agir d'une évaluation beaucoup plus valide car portant sur toutes les compétences afférentes à une NVQ. Et on comprend bien alors pourquoi les entreprises voudraient aller dans ce sens.

Mais la question de fond en ce qui concerne l'évaluation et particulièrement l'évaluation en entreprise, est la suivante : il y a un arbitrage à faire entre la validité et la fiabilité du signal que constitue la certification sur le marché du travail. On dira qu'une certification est valide si l'on peut être certain que les compétences certifiées ont vraiment été observées. Et l'on dira qu'elle est fiable si l'on peut être certain que la mesure appliquée pour la certification a partout été la même. Si la fiabilité est réduite, la confiance dans

le système de certification se perd et, par exemple, les NVQ's seront appréciées diversement selon l'entreprise où elles auront été obtenues. La validité aura été renforcée mais au détriment de la fiabilité. Selon les responsables du NCVQ, si les compétences sont définies exhaustivement, il ne peut y avoir de différences de jugement entre les juges qu'ils soient en Ecosse ou en Cornouailles, dans l'habillement ou ailleurs ! Outre que cela ne semble pas correspondre à la réalité des choses, certains spécialistes de la certification pensent même qu'il n'est pas logiquement possible de définir exhaustivement une compétence.

LE FINANCEMENT DU SYSTÈME

On peut partir du problème du financement de l'évaluation. En effet, la logique des NVQ's, qui sont basées sur les opérations réelles requises pour un emploi, impose une révision régulière de leur contenu dans un monde où les tâches ne cessent d'évoluer, et ne peuvent donc être acquises une fois pour toutes. Le coût de l'évaluation en entreprise, comprenant le coût de l'évaluateur et des matériaux, devient alors très élevé. Les entreprises refusent de prendre en charge ce coût, arguant de ce qu'une fois le certificat en main, les travailleurs partiront dans d'autres entreprises. Se pose donc un problème de répartition des coûts de la formation.

Plus généralement, les études anglaises, comme celles de D. Marsden (*Formation Emploi*, n° 44 – octobre/décembre 1993), mettent souvent fortement l'accent sur le problème du financement, c'est-à-dire du partage des coûts de la formation entre entreprise, individu et État, dans la réussite ou l'échec des systèmes de formation professionnelle, au contraire de ce qui se fait en Allemagne (M. Möbus). Il semblerait que cela doive être relié à une préférence en Grande-Bretagne pour ce qui, dans la formation, relève du court terme et du spécifique.

Il existe en effet un lien entre qualité de la formation en entreprise et salaire (H. Steedman). En Angleterre on peut distinguer trois périodes.

– Avec le système des années soixante-soixante-dix, les apprentis étaient trop chers : l'employeur devait les payer 50 % du salaire adulte tandis qu'ils passaient l'année au collège. Donc l'entrepreneur ne pouvait pas compenser pendant le temps de l'apprentissage le salaire qu'il devait verser, sauf dans les cas où l'apprenti restait dans l'entreprise ou lorsque le marché du travail était très étroit. Mais dans la plupart des entreprises l'entrepreneur ne pouvait pas récupérer son investissement, ce qui a découragé la demande d'apprentis par les entreprises.

– Dans le YTS, le jeune était gratuit pour l'employeur, le salaire (faible) de l'apprenti étant pris en charge par l'État. Si la demande d'apprentis a augmenté, cette fois les jeunes se sont faits rares car la qualité de la formation était basse ou inexistante.

– Le YT a réduit le niveau de contribution de l'État, et l'employeur verse au jeune un modeste salaire d'environ 30 Livres par semaine. Si le jeune doit en principe recevoir une formation en entreprise, ce n'est pas toujours le cas et la qualité de la formation est médiocre. Dans ces conditions, les jeunes évitent le YT, et les employeurs, parce qu'ils doivent payer sans un retour sur investissement certain, aussi.

Tout dépend donc de la qualité de la formation que peut offrir l'entreprise ce qui, en Allemagne, vient compenser pour l'apprenti le bas niveau de salaire qu'il doit accepter.

Pourquoi alors ne pas concevoir un système de mutualisation du financement par branche (V. Merle) ? En Grande-Bretagne, les entreprises ont tiré un bilan très négatif des *Industrial Training Board* (H. Steedman). Ceux-ci ont dû être démantelés essentiellement parce que les entreprises se plaignaient de l'excès de régulation, de formations inadaptées et de l'inefficacité financière du système. Si le *Labour Party* ou les syndicats sont favorables à un tel type d'organisation, il y a beaucoup de résistances du côté du patronat.

LOGIQUE DU SYSTÈME

La réforme des NVQ's peut-elle permettre de remédier au traditionnel déficit britannique de qualifications intermédiaires (A-M Daune-Richard) ?

C'est réellement une faiblesse constatée dans les entreprises britanniques (H. Steedman) et la question a été posée au NCVQ qui avait négligé ce besoin. Le problème identifié portait sur la capacité des certifiés de niveau bas (NVQ Level 1 ou 2) à atteindre les niveaux 3 ou 4 requis pour la maîtrise. On retrouve là des problèmes de formation générale, car si un maçon n'a pas nécessairement besoin de calculer beaucoup, celui qui a la charge du chantier doit le faire. Si donc on veut permettre au maçon de devenir chef de chantier, il faut lui donner les bases pour le faire. Cela a toujours été une faiblesse en Grande-Bretagne dont le système de formation était trop professionnalisé et où l'on n'insistait pas suffisamment sur un minimum de formation générale.

On peut avoir actuellement l'impression que le système progresse. On constate en effet depuis trois ans une forte demande des jeunes pour une scolarisation

à plein temps dans les lycées. Ces jeunes visent surtout des formations d'un niveau bac (GNVQ). Cette évolution récente est encore difficile à évaluer. Avec les GNVQ, un effort a été fait par le gouvernement pour résoudre les problèmes de poursuite de carrière posés par les NVQ. Mais il est encore trop tôt pour juger de l'efficacité de ces nouvelles formations.

Sur un plan plus global, peut-on discerner une logique générale d'évolution du système britannique de formation professionnelle (voir *Formation Emploi*, n° 44 – I. Drexel), et de quelle nature (H. Eckert) ?

La logique du développement de la formation en Angleterre a longtemps été soumise à l'influence syndicale (H. Steedman) qui s'opposait à tout développement de la formation professionnelle des jeunes et des adultes parce que la tradition des syndicats qualifiés était de défendre les statuts d'ouvrier qualifié tout en régulant l'entrée sur le marché du travail : c'était une logique de rationnement de l'offre pour défendre

les salaires. Pour augmenter l'offre de travailleurs qualifiés, il fallait inciter les entreprises et les individus à la formation. La logique actuelle est d'inciter les individus plutôt que les entreprises à investir dans la formation, par exemple sous la forme de prêts sans intérêts consentis à ceux qui veulent étudier pour préparer une NVQ. Le rôle de l'État est alors réduit au minimum : la formation des chômeurs et des jeunes sans possibilité de formation. L'absence des syndicats, et même leur incapacité à participer à l'organisation de la formation professionnelle et à la promouvoir est un grave problème. Le succès du système dual allemand est très lié au rôle des syndicats qui contribuent à assurer la qualité de la formation en entreprise et l'équilibre des programmes. Les syndicats britanniques n'ont ni l'expertise ni les structures qui leur permettraient de jouer un tel rôle.

Christian Le Tiec
Céreq