

Document de référence

Analyse comparative de modèles de qualification professionnelle

Décroche
tes **rêves**

Québec 

Document de référence

Analyse comparative de modèles de qualification professionnelle

Formation professionnelle et technique
et formation continue

Direction de la planification
et du développement

Équipe responsable de l'analyse chez Éduconseil inc.

Responsabilité du projet

Gilbert Rousseau
Président

Lise Horth
Directrice générale

Collaboration à la recherche documentaire et à la rédaction

Annie Desaulniers
Analyste

Équipe chargée du suivi du projet au ministère de l'Éducation

André Blanchet
Directeur
Direction de la planification et du développement

Nora Desrochers
Responsable du développement pédagogique
Direction de la planification et du développement

Michel-André Roy
Analyste
Direction de la planification et du développement

Février 2005

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2005—04-00481

ISBN – 2-550-43060-3

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2005

SOMMAIRE

Ce sommaire donne une vue d'ensemble du résultat de l'analyse documentaire relative à la comparaison des modèles de qualification professionnelle en vigueur dans différents États. Il se divise en deux parties : la première décrit la méthode de concrétisation du mandat, alors que la seconde expose les faits saillants du résultat de l'analyse.

Méthode de concrétisation du mandat

Amorcée en décembre 2003, l'analyse documentaire avait pour objet de comparer des modèles de qualification professionnelle de la main-d'œuvre en vue de mettre en évidence ce qui caractérise ce processus dans certains pays industrialisés. Cette analyse concerne les États suivants : le Canada (en particulier le Québec et l'Ontario), les États-Unis, notamment le Massachusetts dont le système d'éducation est représentatif de celui d'autres États américains, et les États de l'Union européenne, en particulier la France et l'Angleterre. Pour atteindre cet objectif, il a fallu dans l'analyse documentaire : mettre au jour les données utiles pour décrire le modèle de qualification professionnelle en vigueur dans les États à l'étude; présenter les principales orientations adoptées par les États de l'Union européenne en matière de qualification de la main-d'œuvre et décrire la norme d'enseignement et de formation professionnels (NEFP) appliquée et mettre en lumière la formation préparatoire à l'exercice de certaines professions et leur niveau de compétence, en Europe et en Amérique du Nord.

Pour mener à bien l'analyse documentaire, l'équipe de la société Éduconseil inc. a travaillé en étroite collaboration avec les responsables du projet au ministère de l'Éducation. De plus, elle a accompli un certain nombre d'activités de recherche documentaire et d'analyse, selon les méthodes utilisées en sciences sociales.

Faits saillants du résultat de l'analyse

L'exposé des faits saillants du résultat de l'analyse documentaire s'articule autour des points suivants :

- le cadre conceptuel de comparaison de modèles de qualification professionnelle;
- les systèmes de classification des professions utilisés dans les États à l'étude;
- la formation préparatoire à l'exercice de certaines professions et le niveau de compétence leur étant rattaché, en Europe et en Amérique du Nord;
- les éléments à retenir à propos des modèles de qualification professionnelle à l'étude.

Le cadre conceptuel de comparaison de modèles de qualification professionnelle

Le cadre conceptuel mis au point pour mener à bien la comparaison de modèles de qualification professionnelle a permis d'établir ce que recouvre la notion de qualification professionnelle, de préciser les lieux d'acquisition de la qualification professionnelle et de définir les composantes d'un modèle de qualification professionnelle. À ce sujet, il y a lieu de retenir ce qui suit.

- Au Québec, comme dans les autres États à l'étude, les notions rattachées à l'analyse de la qualification professionnelle, ainsi qu'à l'éducation et à la formation de la main-d'œuvre renvoient à des réalités similaires. Pour l'essentiel, la notion de qualification professionnelle implique la maîtrise des compétences utiles à l'exercice d'une profession. Quant à la notion de compétence, elle renvoie à l'intégration fonctionnelle de trois savoirs (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être) nécessaires pour exécuter les tâches d'une profession. La notion de profession désigne le découpage des activités de travail observées dans le marché du travail. Les notions de formation initiale et de formation continue sont utilisées, généralement, pour marquer l'opposition entre une première formation structurée préparant à l'exercice d'une profession et des activités de formation suivies à la suite de l'entrée dans le marché du travail.
 - De façon générale, les compétences essentielles à l'exercice d'une profession peuvent être acquises en milieu scolaire ou de travail. Les compétences acquises en milieu scolaire, à l'intérieur de programmes d'études, sont reconnues et sanctionnées par un diplôme délivré par l'autorité compétente, généralement le ministère de l'Éducation. Les compétences acquises en milieu de travail dans le cadre d'un programme d'apprentissage sont également reconnues et sanctionnées officiellement. Par contre, les compétences acquises en milieu de travail, que ce soit lors d'activités de formation ou par l'expérience professionnelle, ne sont pas toujours reconnues et sanctionnées par un organisme officiel.
 - La notion de modèle de qualification professionnelle renvoie à l'ensemble des éléments ou liens fonctionnels établis entre les besoins en matière de formation initiale et de formation continue de la main-d'œuvre et les moyens mis en œuvre dans un État donné pour répondre à ces besoins. Les trois principales composantes d'un modèle de qualification professionnelle sont le référentiel d'activité professionnelle, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation. Le référentiel d'activité professionnelle constitue la référence pour ce qui est de l'exercice d'une profession ou d'un groupe de professions, puisqu'il réunit l'ensemble des données utiles à ce sujet. De plus, ce référentiel est utilisé pour l'élaboration des référentiels de formation et des référentiels d'évaluation, et ce, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue en milieu de travail ou scolaire. En formation initiale, le référentiel de formation correspond au programme d'études. En formation continue dans le milieu de travail, le référentiel de formation correspond soit à un programme d'apprentissage, soit à des activités de formation ou de perfectionnement.
 - Au Québec, comme dans les autres États d'Amérique du Nord concernés par l'étude, le milieu de l'éducation et le monde du travail élaborent respectivement un référentiel d'activité professionnelle pour chaque profession ou groupe de professions. Pour leur part, les États de l'Union européenne ont adopté une orientation stratégique qui consiste à utiliser un seul référentiel d'activité professionnelle pour définir tous les référentiels de formation et les référentiels d'évaluation visant la mise au point d'activités de formation (initiale ou continue) rattachées à une profession ou à un groupe de professions. En s'inspirant de cette orientation, les États en cause ont également comme objectif de mettre au point un système commun d'évaluation et de reconnaissance des acquis scolaires, expérientiels, et professionnels et des compétences des personnes occupant un emploi. À cet égard, l'utilisation d'un seul référentiel d'activité professionnelle à l'intérieur d'un
-

modèle de qualification professionnelle intégré comporte de nombreux avantages, notamment sur le plan de l'efficacité du système de formation dans son ensemble.

- La mise en œuvre du modèle de qualification professionnelle intégré dans les États de l'Union européenne se concrétise, entre autres, par l'utilisation de la norme d'enseignement et de formation professionnels (NEFP). Cette norme regroupe le référentiel d'activité professionnelle, appelé spécification de l'emploi, le référentiel de formation, appelé spécification de l'apprentissage, et le référentiel d'évaluation, appelé spécification d'évaluation.

Les systèmes de classification des professions utilisés dans les États à l'étude

La formation de la main-d'œuvre selon les besoins observés dans le marché du travail soulève la question du découpage et du regroupement des professions, et ce, quel que soit le modèle de qualification professionnelle. Aussi des systèmes de classification des professions ont-ils été élaborés dans les États en vue de réunir tous les renseignements utiles sur les différentes professions exercées dans la société. À propos des systèmes de classification des professions, l'analyse documentaire a permis d'établir ce qui suit.

- Les systèmes de classification des professions sont fondés sur une même logique. En effet, les professions y sont regroupées à la fois selon le genre (affinité) et le niveau de compétence. Le genre de compétence désigne les connaissances acquises, les outils et le matériel utilisés pour exécuter les tâches rattachées à la profession, de même que la nature des biens et services produits. Le niveau de compétence renvoie, en général, au degré de difficulté et à l'ampleur des tâches à exécuter et il est habituellement exprimé selon la durée de la formation (scolarité) et l'expérience de travail.
 - Les États mettent généralement au point leur système de classification nationale des professions en s'inspirant d'une classification internationale type qu'ils adaptent à leur réalité socioéconomique. À ce sujet, mentionnons la Classification internationale type des professions (ISCO-88), qui regroupe les professions selon dix genres et quatre niveaux de compétence. De plus, les professions sont regroupées, à l'intérieur de groupes professionnels en fonction de la similarité des tâches et de la nature du travail. Ces groupes professionnels se présentent comme suit : 10 grands groupes, 28 groupes intermédiaires, 116 sous-groupes et 390 groupes de base. Par ailleurs, lorsqu'il y a lieu de comparer les systèmes d'éducation, les États utilisent également une autre classification, soit la Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997).
 - Le Canada a son propre système de classification des professions. Désigné sous l'appellation Classification nationale des professions (CNP), ce système présente de nombreuses similitudes avec la classification ISCO-88, notamment parce qu'il compte le même nombre de niveaux de compétence qu'elle. Les professions sont regroupées dans la CNP selon dix genres et quatre niveaux de compétence. De plus, les professions sont regroupées selon trois niveaux qui constituent des subdivisions des groupes professionnels. Ainsi, la CNP compte 26 grands groupes, 140 sous-groupes et 520 groupes de base.
-

- Les États-Unis ont également un système de classification des professions. Désigné sous l'appellation *Standard Occupational Classification* (SOC), ce système est structuré de manière quelque peu différente des systèmes semblables observés dans la présente analyse et qui ont cours dans les autres États à l'étude. Le SOC propose un regroupement des professions selon quatre niveaux ou subdivisions de groupes professionnels. Ainsi, le SOC compte 23 grands groupes, 96 sous-groupes, 449 groupes de base et 821 groupes professionnels.
- Les États de l'Union européenne utilisent en général une version adaptée de la Classification internationale type des professions, dont l'acronyme est ISCO-88 COM. Par ailleurs, en ce qui concerne les niveaux de compétence rattachés aux professions, ces États utilisent deux autres classifications. La première classification est également fondée sur une référence liée à la durée de la formation et elle est désignée sous l'appellation « régime général de reconnaissance de titres de formation ». Cette classification est utilisée, notamment, pour la reconnaissance des titres de formation en ce qui a trait aux professions réglementées. Contrairement à la précédente, la seconde classification n'est pas fondée sur une référence liée à la durée de la formation ou à la scolarité. Elle a été élaborée dans le contexte d'établissement de la norme d'enseignement et de formation professionnels (NEFP). Cette classification s'appuie sur la définition de « personne qualifiée » dans les économies industrialisées, ce qui correspond au niveau de compétence 3 dans le « régime général de reconnaissance de titres de formation ». Elle compte cinq niveaux de compétence tous définis selon la formation que possède la personne qualifiée, c'est-à-dire la personne apte à exercer des professions dites techniques.

La formation préparatoire à l'exercice de certaines professions et le niveau de compétence leur étant rattaché, en Europe et en Amérique du Nord

L'analyse, à la fois de la formation préparatoire à l'exercice de certaines professions et du niveau de compétence qu'elles impliquent, a permis d'illustrer les éléments de convergence et de divergence dans la situation observée au Québec, en Ontario, aux États-Unis, soit au Massachusetts principalement, et dans l'Union européenne, soit en Angleterre et en France. À ce propos, il y a lieu de retenir ce qui suit.

- Les professions qui ont fait l'objet de l'analyse ont été sélectionnées en raison du fait qu'elles concernent, généralement, une part importante de la main-d'œuvre d'un État. Elles ont été sélectionnées également parce que l'acquisition des compétences nécessaires à leur exercice peut s'effectuer, selon le cas, en milieu scolaire, en milieu de travail par l'intermédiaire d'un programme d'apprentissage ou selon une combinaison des deux modes de formation. Enfin, elles ont été sélectionnées de manière à assurer la représentation des différents secteurs de l'activité économique en présence dans les sociétés industrialisées.
 - Les professions visées par l'analyse sont les suivantes : Électricienne ou électricien; Mécanicienne ou mécanicien automobile; Cuisinière ou cuisinier d'établissement; Infirmière ou infirmier; Secrétaire; Éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé; Technicienne ou technicien en horticulture et Technicienne ou technicien en génie mécanique.
-

- L'analyse des professions en cause a été faite à l'aide des éléments suivants : le code de la classification des professions en vigueur dans chaque État; les conditions minimales d'admission dans le programme d'études ou le programme d'apprentissage menant à l'exercice des différentes professions et les caractéristiques de la formation, en particulier sa nature, sa durée et sa structure, à savoir la composante de formation générale, la composante de formation spécifique et, le cas échéant, l'apprentissage.
- Le résultat de l'analyse révèle que, dans l'ensemble, la situation observée au Québec est tout à fait comparable à celle des autres États à l'étude, et ce, tant sur le plan des caractéristiques de la formation préparatoire à l'exercice des professions visées que du niveau de compétence qui leur est associé.

Les éléments à retenir à propos des modèles de qualification professionnelle à l'étude

Les éléments à retenir du résultat de l'analyse des modèles de qualification professionnelle à l'étude peuvent être résumés de la manière suivante.

- Le modèle de qualification professionnelle en vigueur au Québec, comme celui qui est observé dans les autres États d'Amérique du Nord à l'étude, se caractérise par l'utilisation de deux référentiels d'activité professionnelle, l'un étant utilisé pour établir l'offre de formation dans le milieu de l'éducation et l'autre pour établir l'offre de formation dans le monde du travail.
 - La situation, dans les États de l'Union européenne, se distingue de celle que l'on observe au Québec et ailleurs en Amérique du Nord. En effet, ces États travaillent actuellement à mettre en place un modèle de qualification professionnelle intégré qui se concrétise, entre autres, par la définition de la norme d'enseignement et de formation professionnels (NEFP) et l'utilisation d'un seul référentiel d'activité professionnelle pour définir l'offre de formation dans le milieu de l'éducation comme dans le monde du travail. De plus, le même référentiel pourrait être utilisé pour mener à bien les activités d'évaluation et de reconnaissance des acquis scolaires, expérientiels et professionnels des personnes.
 - L'utilisation d'un modèle de qualification professionnelle intégré comporte des avantages indéniables, tant sur le plan social que sur le plan économique. Aussi y aurait-il lieu d'examiner plus à fond les avantages d'un tel modèle, dans la perspective de la révision des pratiques en la matière au Québec, et d'en préciser les modalités d'adaptation et de mise en œuvre dans le contexte québécois.
-

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

PRÉSENTATION

1	Les références de l'analyse documentaire.....	1
1.1	Le mandat	1
1.2	La méthode	2
2	Les éléments d'un modèle de qualification professionnelle	5
2.1	Le vocabulaire propre à l'analyse de modèles de qualification professionnelle	5
2.2	Les différents lieux d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice des professions et la reconnaissance sociale de la qualification professionnelle.....	13
2.3	Les composantes d'un modèle de qualification professionnelle	17
3	La classification des professions au Canada et aux États-Unis.....	21
3.1	Les classifications internationales des professions.....	21
3.1.1	La logique d'un système de classification des professions	21
3.1.2	La Classification internationale type des professions.....	22
3.1.3	La Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997)	24
3.2	La classification des professions en vigueur au Canada.....	25
3.2.1	La Classification nationale des professions.....	25
3.2.2	La Classification nationale des professions pour statistiques.....	30
3.3	La classification des professions en vigueur aux États-Unis.....	30
3.3.1	Le <i>Standard Occupational Classification</i>	30
3.3.2	Le <i>Occupation Information Network (O*NET)</i>	31
4	Le modèle de qualification professionnelle en vigueur au Canada et aux États-Unis	33
4.1	Le modèle de qualification professionnelle du gouvernement fédéral en matière de formation de la main-d'œuvre	33
4.1.1	Le programme des Normes nationales des professions du Canada.....	33
4.1.2	Le programme des Compétences essentielles du Canada.....	36
4.2	Le modèle de qualification professionnelle de l'Ontario	39
4.2.1	Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation initiale dans les CAAT.....	39
4.2.2	Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation continue en milieu de travail.....	41
4.3	Le modèle de qualification professionnelle aux États-Unis : le cas du Massachusetts	43
4.3.1	Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation initiale au secondaire et au collégial dans l'État du Massachusetts	43
4.3.2	Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation continue en milieu de travail.....	44

5	Le modèle de qualification professionnelle en vigueur en Europe	47
5.1	Les grandes tendances en matière de formation professionnelle et technique en Europe.....	47
5.1.1	Le contexte socioéconomique à l'origine des réformes en matière d'éducation	47
5.1.2	Les éléments communs des réformes menées dans le domaine de la formation professionnelle et technique.....	50
5.2	Les trois principales composantes du modèle de qualification professionnelle en vigueur dans les États de l'Union européenne.....	53
5.2.1	L'adoption d'un régime général de reconnaissance mutuelle des différentes sanctions des études.....	53
5.2.2	La reconnaissance des acquis scolaires, des acquis expérimentiels et des compétences des personnes occupant un emploi.....	55
5.2.3	La mise au point d'un modèle d'établissement de normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP)	57
5.3	La méthode de l'analyse fonctionnelle appliquée à l'élaboration des référentiels d'activité professionnelle.....	58
5.3.1	La description de l'activité professionnelle.....	58
5.3.2	La définition d'une norme d'enseignement et de formation professionnels correspondant à celle de « personne qualifiée »	59
5.3.3	Les différents niveaux de qualification dans le modèle de la norme d'enseignement et de formation professionnels	63
6	La formation préparatoire à l'exercice de professions et le niveau de compétence rattaché à celles-ci en Europe et en Amérique du Nord.....	67
6.1	Une vue d'ensemble des différents systèmes servant à désigner les niveaux de compétence	67
6.2	L'exposé du résultat de l'analyse	71
7	Les principales constatations à propos des modèles de qualification professionnelle à l'étude.....	83
	LISTE DES DOCUMENTS ET DES SITES INTERNET	87
	ANNEXE I	93
	Liste des normes professionnelles nationales en vigueur au Canada	93
	ANNEXE II	97
	Liste des formations à structure particulière visées à l'article 11, paragraphe 4, deuxième alinéa, point a de la Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles.....	97
	ANNEXE III.....	105
	Liste des formations réglementées visées à l'article 11, paragraphe 4, deuxième alinéa, point b de la Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles	105

ANNEXE IV	107
Le système d'enseignement en Angleterre	107
ENGLAND AND WALES	111
ANNEXE V	113
Le système d'enseignement en France	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Les différents modes d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice d'une profession.....	14
Tableau 3.1	Définition des niveaux de compétence dans la Classification internationale type des professions (ISCO-88) selon la scolarité.....	23
Tableau 3.2	Répartition des groupes professionnels dans la Classification internationale type des professions (ISCO-88) selon le genre et le niveau de compétence.....	24
Tableau 3.3	Définition des niveaux d'éducation (niveaux de compétence) dans la Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997) selon la scolarité.....	25
Tableau 3.4	Répartition des groupes professionnels dans la Classification nationale des professions (CNP) selon le genre de compétence.....	28
Tableau 3.5	Nature des postes et des exigences d'engagement selon le niveau de compétence dans la Classification nationale des professions (CNP).....	29
Tableau 4.1	Répartition des normes professionnelles nationales selon le niveau et le genre de compétence.....	36
Tableau 4.2	Répartition des professions pour lesquelles un profil de compétences essentielles a été établi, selon le niveau et le genre de compétence.....	38
Tableau 5.1	Tableau synoptique des caractéristiques de l'activité professionnelle selon les cinq niveaux de qualification.....	65
Tableau 6.1	Tableau synoptique des niveaux de compétence dans les différents systèmes de classification des professions.....	69
Tableau 6.2	Comparaison des classifications des professions selon certaines caractéristiques de la formation associées aux niveaux de compétence.....	70
Tableau 6.3	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Électricienne ou électricien.....	75
Tableau 6.4	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Mécanicienne ou mécanicien automobile.....	76
Tableau 6.5	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Cuisinière ou cuisinier d'établissement.....	77
Tableau 6.6	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Infirmière ou infirmier.....	78
Tableau 6.7	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Secrétaire.....	79
Tableau 6.8	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé.....	80
Tableau 6.9	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Technicienne ou technicien en horticulture.....	81
Tableau 6.10	Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Technicienne ou technicien en génie mécanique.....	82

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Illustration de ce que recouvrent la formation initiale et la formation continue.....	11
Figure 2.2	Illustration de la diversité de la reconnaissance de la qualification professionnelle des personnes selon le mode d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice d'une profession	16
Figure 2.3	Illustration des trois composantes essentielles d'un modèle de qualification professionnelle visant à la fois la formation dans le monde de l'éducation et le monde du travail.....	19
Figure 3.1	Représentation graphique de l'information présentée dans O*NET et regroupée en six domaines.....	32
Figure 5.1	Illustration de la carte fonctionnelle d'une norme d'enseignement et de formation professionnels pour la profession Serveuse ou serveur de restaurant	59
Figure 5.2	Illustration des cinq dimensions des attentes sur le plan professionnel à l'égard d'une personne qualifiée.....	62
Figure 7.1	Illustration d'un modèle intégré de qualification professionnelle	85

PRÉSENTATION

Le présent rapport expose le résultat d'une analyse documentaire visant à décrire ce qui caractérise les modèles de qualification professionnelle en vigueur dans certains États et à les comparer avec celui en vigueur au Québec. Ce rapport compte sept chapitres.

Le premier chapitre présente les références de l'analyse documentaire, à savoir le mandat et la méthode suivie pour le mener à bien. Le deuxième décrit les éléments d'un modèle de qualification professionnelle. Le troisième expose la classification des professions au Canada et aux États-Unis. Le quatrième décrit le modèle de qualification professionnelle en vigueur au Canada et aux États-Unis. Le cinquième présente le modèle de qualification professionnelle en vigueur en Europe. Le sixième comporte une comparaison relative à la formation préparatoire à l'exercice de professions et le niveau de compétence leur étant rattaché dans les États à l'étude. Enfin, le septième et dernier chapitre fait état des principales constatations relativement à ce qui caractérise les modèles de qualification professionnelle à l'étude.

1 Les références de l'analyse documentaire

Le présent chapitre du rapport de l'analyse documentaire traite des références de l'analyse, qui sont présentées en deux points, soit le mandat et la méthode suivie pour le mener à bien.

1.1 Le mandat

Les travaux de recherche menés au cours des dernières années par le ministère de l'Éducation ont permis de mettre en évidence une certaine diversité dans les modèles de formation professionnelle et technique en vigueur dans différents États¹. À l'automne 2003, le Ministère a voulu approfondir les caractéristiques de la qualification professionnelle de la main-d'œuvre dans les pays industrialisés, c'est-à-dire définir les *modèles de qualification professionnelle* en vigueur au Canada, aux États-Unis et en Europe. Pour ce faire, le Ministère a défini le présent mandat d'analyse documentaire dans les termes suivants :

« Décrire le système de qualification professionnelle en vigueur en Ontario ainsi que ses incidences sur les programmes de formation qualifiante. De plus, vérifier si le système ontarien diffère de ceux qu'on retrouve le plus fréquemment aux États-Unis.

Décrire le système de qualification européen.

Décrire la problématique et les orientations en matière de qualification professionnelle au sein de la Communauté économique européenne.

Établir des comparaisons entre les modèles européens et américains en utilisant 6 ou 8 professions et discuter des similitudes et des différences.

Produire une liste des professions par niveau de qualification dans le système européen². »

En somme, les objectifs poursuivis dans le mandat à réaliser consiste à mettre au jour un ensemble de données qualitatives propres à décrire des modèles de qualification professionnelle en vigueur ailleurs dans le monde, de manière à en saisir les particularités par rapport au système en vigueur au Québec.

Voyons maintenant, dans la section suivante, la méthode suivie pour remplir le mandat et, ce faisant, atteindre les objectifs poursuivis dans le projet.

1. À ce sujet, se reporter notamment au document suivant : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Analyse comparative des modèles de formation professionnelle et technique au Québec et dans d'autres États*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 233 p.

2. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DU DÉVELOPPEMENT, Secteur de la formation professionnelle et technique, *Devis de recherche*, ministère de l'Éducation, Québec, 2003, p. 1 et 2.

1.2 La méthode

Pour mener à bien l'analyse documentaire, l'équipe de la société Éduconseil inc. a travaillé en collaboration avec les responsables du projet au ministère de l'Éducation. Elle a aussi suivi une démarche conforme aux techniques et méthodes utilisées en sciences sociales et exécuté un certain nombre d'activités de recherche documentaire, ainsi que de traitement et d'analyse de données, en faisant preuve de la rigueur méthodologique nécessaire. Enfin, en conformité avec le mandat qui lui a été confié, elle a mené à terme l'analyse documentaire entre décembre 2003 et mai 2004.

Les principales activités exécutées par l'équipe d'Éduconseil pour concrétiser le projet peuvent être résumées ainsi :

- préparer une séance de travail avec les responsables du projet au Ministère et y participer en vue d'échanger à propos des objectifs poursuivis, du calendrier de travail et d'un plan de rédaction pour la présentation du résultat de l'analyse;
 - mener la recherche documentaire, c'est-à-dire consulter l'ensemble des sites Internet appropriés en vue de répertorier les documents potentiellement pertinents pour les besoins du présent projet;
 - examiner les documents ainsi répertoriés de manière à repérer ceux qui contiennent des données pertinentes pour le projet;
 - traiter les données pertinentes conformément aux objectifs poursuivis par le Ministère à l'intérieur du projet de manière à en cerner le degré de précision et à déterminer les démarches à faire auprès de personnes-ressources dans les organismes visés en vue d'avoir accès aux données complémentaires utiles;
 - concevoir le canevas d'analyse des données et de présentation du résultat de l'analyse;
 - analyser les données liées aux modèles de qualification professionnelle en vigueur au Canada, principalement en Ontario et au Québec, aux États-Unis et en Europe, à l'aide du canevas produit pour l'occasion;
 - produire une synthèse analytique de ce que recouvrent les modèles de qualification professionnelle en cause, de même que le système en voie d'uniformisation dans la Communauté économique européenne;
 - définir les critères utiles pour établir le choix des professions à retenir aux fins de l'analyse comparative entre les modèles en vigueur au Canada, aux États-Unis et en Europe;
 - cibler les professions qui pourraient être retenues aux fins de l'analyse et échanger sur le sujet avec les personnes responsables du projet au Ministère en vue d'adopter les orientations utiles;
 - compléter, au besoin, la recherche de données à propos des professions retenues aux fins d'analyse;
 - faire l'analyse comparative des professions visées et préparer la synthèse analytique appropriée;
 - produire une version provisoire du rapport d'analyse documentaire et la transmettre aux personnes responsables du projet au Ministère en prévision de la séance de travail relative à la formulation de leurs commentaires;
 - concevoir un canevas pour la production du sommaire du rapport de l'analyse documentaire;
 - préparer une séance de travail avec les personnes responsables du projet au Ministère et y participer en vue d'échanger sur le résultat de l'analyse documentaire, de même que sur le
-

canevas proposé pour la production du sommaire du rapport de l'analyse documentaire, et s'entendre sur la suite des travaux;

- analyser les commentaires reçus sur la version provisoire et le sommaire du rapport et préparer la version définitive;
 - transmettre la version définitive du rapport d'analyse au Ministère, sur support papier et sur support informatique.
-

2 Les éléments d'un modèle de qualification professionnelle

Le présent chapitre définit de façon précise ce qu'est un modèle de qualification professionnelle. Pour l'essentiel, il vise à répondre aux trois questions suivantes : Qu'est-ce que la qualification professionnelle? Quels sont les lieux d'acquisition de la qualification professionnelle? Quelles sont les composantes d'un modèle de qualification professionnelle? En vue de répondre à ces questions, les points suivants sont exposés :

- le vocabulaire propre à l'analyse de modèles de qualification professionnelle;
- les lieux d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice des professions et la reconnaissance sociale de la qualification professionnelle;
- les composantes d'un modèle de qualification professionnelle.

2.1 Le vocabulaire propre à l'analyse de modèles de qualification professionnelle

L'analyse de modèles de qualification professionnelle utilise un vocabulaire particulier, soit un ensemble de termes qu'il importe de définir pour mieux saisir la réalité à l'étude. Ainsi, les principaux termes concernés peuvent être regroupés en trois grandes catégories, à savoir les termes liés à la qualification professionnelle, les termes rattachés à la formation et ce que l'on appelle *les autres termes utiles*.

Les termes liés à la qualification professionnelle

Les termes liés à la qualification professionnelle renvoient aux notions³ de modèle, de qualification professionnelle, de compétence professionnelle et de compétence.

Dans la présente analyse, le concept de modèle est important dans la mesure où il est utilisé pour désigner une réalité complexe qui renvoie à un ensemble d'éléments imbriqués les uns dans les autres. Selon la définition présentée dans le Grand dictionnaire terminologique, le concept de modèle renvoie à un « ensemble de facteurs et de variables organisés en un système général de rapports mutuels, servant d'instrument de connaissances⁴ ».

Le Bureau international du travail (BIT) définit le concept de qualification professionnelle comme « [l']association des aptitudes, des connaissances, des qualifications et de l'expérience acquises qui permet d'exercer une profession ou un métier déterminé⁵ ». Par ailleurs, le BIT donne une définition

3. Le terme *notion* désigne ce qui constitue un « objet abstrait de connaissance ». En ce sens, le terme *notion* est synonyme de *concept*. Marie-Éva de VILLERS, *Multidictionnaire de la langue française*, troisième édition, Montréal, Québec Amérique, 1997, p. 991. À ce sujet, il est utile de consulter également Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, deuxième édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993, p. 905. Dans la présente analyse, les termes *concept* et *notion* sont utilisés pour désigner la même réalité.

4. Grand dictionnaire terminologique de l'OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE [www.oqlf.gouv.qc.ca].

5. Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 1 055. Il est utile de signaler que le BIT définit le concept de qualification comme « [l']aptitude et [la] capacité à exécuter une tâche ou à exercer un emploi, d'ordre manuel en général, avec habileté et compétence ».

semblable au concept de compétence professionnelle. En effet, il définit la compétence professionnelle comme « [l']aptitude à exercer efficacement un métier, une fonction ou certaines tâches spécifiques, avec toutes les qualifications requises à cet effet⁶ ».

Dans le contexte québécois, le sens donné aux concepts de qualification professionnelle et de compétence professionnelle est comparable à celui du BIT et même d'autres organismes et auteurs qui ont traité de cette question dans les États industrialisés. Ainsi, l'Office québécois de la langue française définit la qualification professionnelle comme étant « [l']ensemble des aptitudes et des connaissances qu'une personne a acquises, par sa formation et son expérience, et correspondant à un niveau précis de la classification des emplois ». De plus, il définit la compétence professionnelle comme étant « [l']ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui s'expriment dans le cadre précis d'une situation de travail et qui peuvent être mis en œuvre sans apprentissage nouveau⁷ ». De même, pour la formation de la main-d'œuvre en milieu de travail, le concept de qualification professionnelle « renvoie à la correspondance entre ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes, acquises au moment de sa formation et par son expérience, et les exigences liées à l'exercice de son métier ou de sa profession, en pleine compétence⁸ ».

Le concept de compétence constitue également une notion clé qu'il convient de définir dans le but de bien le distinguer du concept de compétence professionnelle. À cet effet, deux définitions sont proposées et renvoient à la même idée d'intégration de trois savoirs (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être) nécessaires pour exécuter des tâches rattachées à l'exercice d'une profession. Ainsi, le ministère de l'Éducation définit le concept de compétence « comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.)⁹ ».

6. Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 1 055. Il est utile de signaler que le BIT définit le concept de qualification comme « [l']aptitude et [la] capacité à exécuter une tâche ou à exercer un emploi, d'ordre manuel en général, avec habileté et compétence ».

7. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, Grand dictionnaire terminologique [www.oqlf.gouv.qc.ca].

8. COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE DES COMMUNICATIONS GRAPHIQUES DU QUÉBEC, *Résultat d'une analyse relative à la mise au point d'un système d'évaluation et de reconnaissance des compétences des pressières et des pressiers en emploi*, document produit par la société Éduconseil inc., Québec, 1997, p. 28. Par ailleurs, il y a lieu de préciser le sens des notions de pleine compétence et de seuil d'entrée sur le marché du travail. Ainsi, la pleine compétence correspond à la période où la travailleuse ou le travailleur a acquis la maîtrise des compétences particulières et des exigences fonctionnelles significatives nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession, alors que le seuil d'entrée correspond à la période où la travailleuse ou le travailleur remplit les exigences liées à l'exercice initial d'un métier ou d'une profession. La définition de ces termes est tirée du document suivant : SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE, *Guide de production d'une analyse de métier ou de profession*, Québec, gouvernement du Québec, 1993, p. 2-4.

9. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général – Cadre technique*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, p. 15.

L'autre définition est tirée du cadre général de développement et de reconnaissance des compétences élaboré par Emploi-Québec et la Commission des partenaires du marché du travail à l'intention des comités sectoriels de main-d'œuvre. Selon ce cadre, la compétence « est un ensemble intégré des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettent à une personne de réaliser adéquatement une tâche, une activité de travail ou de vie professionnelle¹⁰ ».

En somme, au Québec comme ailleurs dans le monde, le concept de qualification professionnelle renvoie à la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession¹¹.

Les termes rattachés à la formation

Les termes rattachés à la notion de formation concernent en particulier les concepts de formation, d'éducation, de formation initiale, de formation continue, de formation qualifiante et d'apprentissage.

Ainsi, dans le contexte de la formation professionnelle¹², c'est-à-dire de la formation préparatoire à l'exercice d'une profession, la notion de formation renvoie à « [l']ensemble des mesures, procédés, méthodes, activités et actions visant essentiellement à permettre l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des attitudes exigées pour occuper un emploi relevant d'une profession, d'une fonction ou d'un groupe de professions, dans une branche de l'activité économique¹³ ».

Dans cette acception, il faut voir que le terme formation a un sens plus restrictif que le terme éducation qui est défini de la manière suivante par l'Office québécois de la langue française :

« Activités visant à dispenser les connaissances, à développer le sens des valeurs et la compréhension de principes d'application très générale, plutôt qu'à faire acquérir les capacités pratiques et connaissances requises pour un domaine restreint d'activités professionnelles. L'éducation a essentiellement pour buts : de donner aux jeunes et aux adultes les capacités, entre autres dans les domaines du langage et du calcul, qui sont indispensables aussi bien pour communiquer et acquérir des connaissances que dans la

-
10. *Guide du cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*, p. 14. Signalons que la définition de compétence présentée dans ce document est similaire à celle qui est proposée par différents auteurs ou organismes nationaux ou internationaux. À ce sujet, il est utile de se reporter à Renald LEGENDRE, p. 223, de même qu'au document MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique. Gestion centrale de la formation*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, p. 5.
 11. Il est important de signaler que les concepts de *qualification professionnelle* et de *compétence professionnelle* doivent être utilisés au singulier pour désigner la capacité d'une personne à exercer une profession. Ajoutons que la notion de *compétence* peut être utilisée au pluriel et, dans ce cas, elle désigne les savoir-connaissances, les savoir-faire et les savoir-être utiles pour exécuter un ensemble de tâches qui peuvent être rattachées à l'exercice d'une profession. Ajoutons également que l'emploi du terme *qualification* au pluriel est un anglicisme au sens de *compétence professionnelle*, selon le Grand dictionnaire terminologique de l'OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, [www.oqlf.gouv.qc.ca].
 12. Au Québec, la notion de formation professionnelle se rapporte à l'enseignement secondaire et la notion de formation technique, à l'enseignement collégial.
 13. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE [www.oqlf.gouv.qc.ca]. La définition de formation donnée dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* renvoie à une réalité semblable, soit à « [l']ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectifs de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés et, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi ». Renald LEGENDRE, p. 622.
-

vie quotidienne, de leur faciliter la compréhension des lois qui régissent les sciences et la nature; de leur permettre de mieux connaître la société où ils vivent, sa culture, ses traditions et les idées qui l'influencent¹⁴. »

En somme, la formation vise l'acquisition des compétences utiles à l'exercice d'une profession, alors que l'éducation vise plutôt l'acquisition des compétences utiles pour accomplir efficacement les activités de la vie quotidienne en société et jouer pleinement le rôle de citoyenne ou de citoyen.

Par ailleurs, la formation initiale désigne le « premier programme complet de formation conduisant à l'exercice d'une profession¹⁵ ». C'est donc dire que la formation initiale renvoie à la première formation préparatoire à l'exercice d'une profession. Cependant, il faut voir que la période de la formation initiale ne coïncide pas nécessairement avec la période de la scolarité obligatoire. En effet, une personne ayant quitté l'école sans avoir terminé ses études, peut, après avoir été active dans le marché du travail, s'inscrire à un programme préparant à l'exercice d'une profession. Dans ce cas précis, la personne qui s'inscrit dans un programme d'études en formation initiale en vue d'acquérir les compétences utiles à l'exercice d'une profession se trouve dans le « cadre de la formation continue¹⁶ », puisqu'elle a déjà été active au sein du marché du travail.

En effet, la notion de formation continue renvoie généralement à deux situations distinctes. Elle désigne tout « programme de formation axé sur l'acquisition, l'approfondissement ou le recyclage de connaissances et destiné à toute personne ayant déjà quitté l'école¹⁷ ». Elle renvoie également à la « poursuite ou [à la] reprise de l'acquisition de connaissances organisée après [l']achèvement d'une première phase de formation et après l'exercice d'une activité professionnelle¹⁸ ». À cet égard, au Québec comme ailleurs, les notions de formation initiale et de formation continue sont utilisées pour marquer l'opposition entre le moment de la première formation structurée préparant à l'exercice d'une profession et la participation ultérieure à des activités de formation après l'entrée dans le marché du travail¹⁹, et ce, peu importe si ces activités visent l'acquisition d'une première formation structurée préparant à l'exercice d'une profession ou la mise à jour des compétences (se reporter à la figure 2.1).

En plus des deux notions définies précédemment, il y a lieu de définir également la notion de formation qualifiante, qui renvoie au « processus par lequel l'individu développe les compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction ou d'un métier dans le marché du travail ou à la poursuite des études²⁰ ». C'est donc dire qu'en formation initiale, la formation qualifiante, dans la mesure où elle correspond à des programmes d'études établis par le ministère de l'Éducation en fonction des compétences recherchées dans le marché de travail et conduit à l'obtention d'une reconnaissance

14. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, Grand dictionnaire terminologique [www.oqlf.gouv.qc.ca].

15. *Ibid.* Se reporter également à Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 640, de même qu'au document GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Vocabulaire de l'éducation*, deuxième édition, Québec, Les publications du Québec, 1990, p. 133.

16. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *op. cit.*, p. 133.

17. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, Grand dictionnaire terminologique [www.oqlf.gouv.qc.ca]. Se reporter également à Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 627, de même qu'au document GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *op. cit.*, p. 131.

18. Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 627. Précisons que la définition citée dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* est tirée de définitions du Centre de développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) de Belgique et du Groupe interinstitutionnel de terminologie des Communautés européennes (GIIT) de la Communauté économique européenne (CEE).

19. *Ibid.*

20. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, Grand dictionnaire terminologique [www.oqlf.gouv.qc.ca].

officielle, prépare à l'exercice d'une profession et contribue ainsi à la qualification professionnelle des personnes. Par ailleurs, en formation continue, la formation qualifiante joue un rôle différent, puisqu'elle peut constituer un moyen de mettre à jour les compétences nécessaires aux exigences d'un emploi ou, encore, de réorienter une carrière.

Toujours en ce qui concerne la notion de formation, il y a lieu de définir la notion d'apprentissage. Ainsi, dans un contexte de formation professionnelle, la notion d'apprentissage désigne un « régime particulier de formation professionnelle systématique dans une entreprise suivant des conditions et des modalités fixées par une convention orale ou écrite entre l'employeur qui assume la responsabilité de la formation et la personne (ou son représentant légal) qui doit être formée²¹ ».

Cette définition s'inscrit dans la même perspective que celle qui est tirée du Programme des normes interprovinciales, également connu sous le nom de Programme du Sceau rouge, qui est la suivante :

« L'apprentissage est un système reconnu de formation professionnelle combinant la formation en milieu de travail à une formation technique pour permettre à l'employé ou l'employée d'acquérir une spécialisation. L'apprenti ou l'apprentie reçoit un certificat d'aptitude professionnelle lorsque la période de formation, préalablement déterminée, prend fin. Cette période d'apprentissage, qui dure de deux à cinq ans, se déroule en moyenne à 85 % sur le lieu de travail, et le reste dans un établissement de formation²². »

L'apprentissage est donc un mode particulier de formation en milieu de travail, à savoir une formation selon le mode du compagnonnage, généralement complétée par une formation en milieu scolaire. À ce sujet, signalons que, selon l'État, la formation en milieu scolaire peut être offerte au secondaire ou au postsecondaire, c'est-à-dire à l'enseignement collégial ou universitaire. L'apprentissage d'une profession à l'intérieur d'un programme d'État est sanctionné par un certificat officiel délivré par l'organisme responsable de la gestion de ce programme..

Au Québec, il y a essentiellement deux filières qui mènent à l'apprentissage d'une profession. La première est liée à l'industrie de la construction, qui est assujettie à la *Loi sur les relations du travail, la formation professionnelle et la gestion de la main-d'œuvre dans l'industrie de la construction*. Cette filière d'apprentissage mène à l'exercice d'environ 26 professions et elle est administrée par la Commission de la construction du Québec (CCQ)²³. Elle conduit à l'obtention du Certificat de compétence.

La seconde filière concerne les professions autres que celles de la construction pour lesquelles il existe un programme d'apprentissage. Cette filière comprend deux groupes de professions distinctes quant au régime d'apprentissage. Le premier groupe vise les dix professions (métiers) réglementées dont l'exercice est lié à l'obtention du Certificat de qualification professionnelle délivré par Emploi-Québec²⁴. Le second groupe concerne les professions non réglementées pour lesquelles un

21. *Ibid.*

22. Programme des normes interprovinciales du Canada. À ce sujet, consulter le site Internet [www.sceau-rouge.ca].

23. Se reporter au site Internet de la Commission de la construction du Québec [www.ccq.org]. Ajoutons que les métiers (professions) de l'industrie de la construction sont dits réglementés.

24. Se reporter au site Internet d'Emploi-Québec [www.emploiquebec.net], section des métiers réglementés.

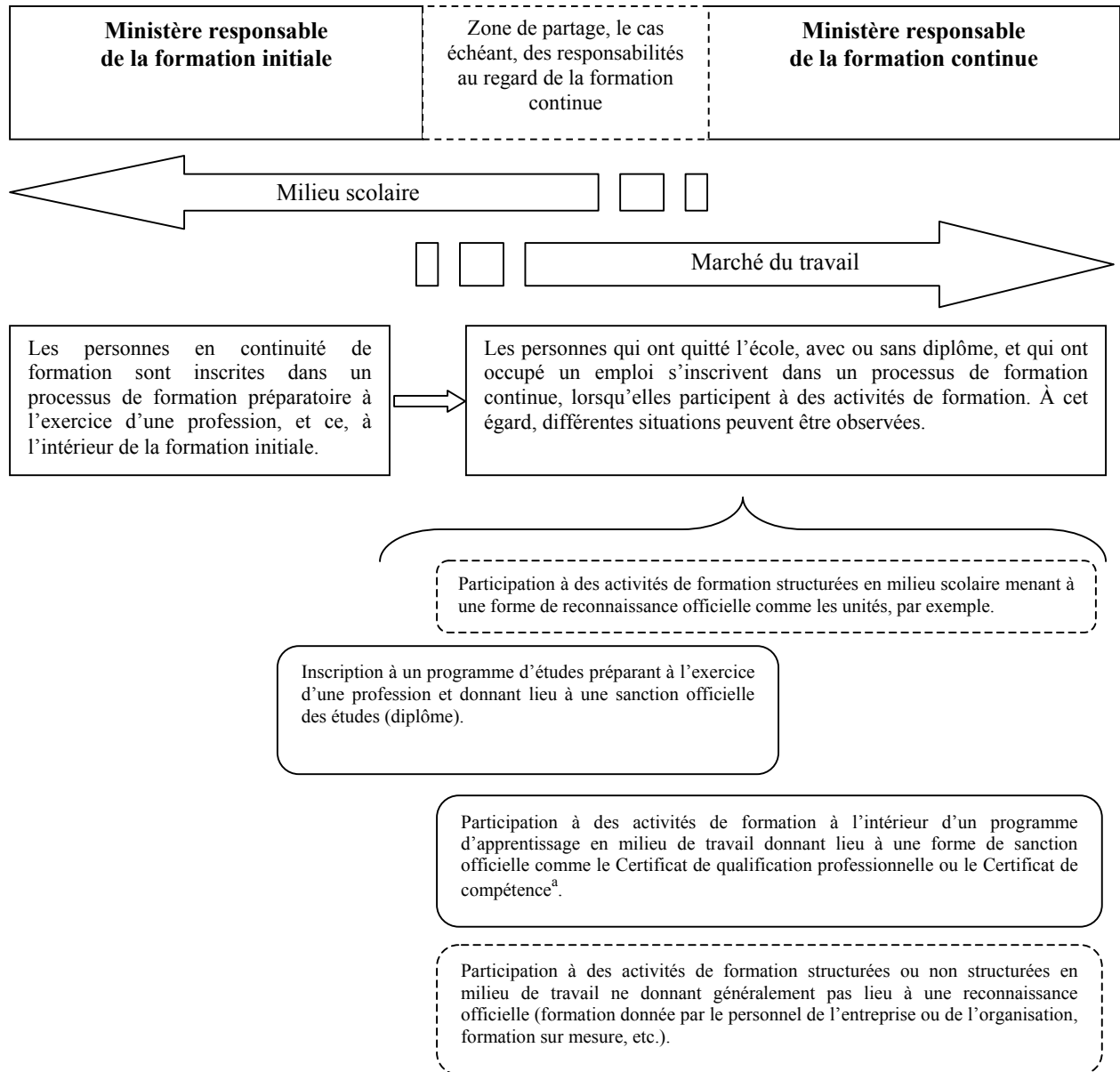
Programme d'apprentissage en milieu de travail²⁵ peut être mis au point. À ce jour, il en existe un pour environ une cinquantaine de professions. Le Programme d'apprentissage en milieu de travail conduit à une reconnaissance officielle désignée sous l'appellation Certificat de qualification professionnelle, qui est délivré par Emploi-Québec et consigné dans le Registre des compétences²⁶.

À cet égard, précisons qu'au Québec, le Programme des normes interprovinciales est administré par Emploi-Québec qui désigne les métiers dits « Sceau rouge » (il y en a actuellement 26). Ainsi, la personne détentrice d'un Certificat de qualification professionnelle n'a qu'à passer l'examen « Sceau rouge » de son métier pour être en mesure de l'exercer dans une autre province canadienne sans nouvelle évaluation de sa qualification.

25. Précisons que le Programme d'apprentissage en milieu de travail a été lancé officiellement en juin 2001 par la Commission des partenaires du marché du travail. Il a remplacé deux autres programmes d'apprentissage, à savoir le Régime de qualification lancé en 1993 et le Programme d'apprentissage lancé en 1996.

26. À ce sujet, consulter le site Internet d'Emploi-Québec [www.emploi.quebec.net].

Figure 2.1 Illustration de ce que recouvrent la formation initiale et la formation continue



a. Au Québec, l'appellation *certificat de compétence* est utilisée dans l'industrie de la construction pour désigner la qualification professionnelle d'une personne apte à exercer une profession dans ce secteur d'activité. Il existe trois catégories de certificat de compétence : *compagnon*, *apprenti* et *occupation*. Se reporter au site Internet de la Commission de la construction du Québec [www.ccq.org]).

Les autres termes utiles

Les autres termes utilisés dans la présente analyse pour lesquels il est utile de donner des précisions se rapportent aux notions de métier, de profession, de référentiel d'activité professionnelle, de norme professionnelle, de référentiel de diplôme, de normes de formation professionnelle et de référentiel de formation.

Ainsi, la notion de métier renvoie à une « activité de travail déterminée et reconnue pour laquelle une personne a été formée et dont elle tire ses moyens d'existence²⁷ ». Ajoutons que les « expressions “métier qualifié” et “métier soumis à l'apprentissage” désignent un métier pour l'exercice duquel une période de formation systématique, dont la durée peut aller de dix-huit mois à cinq ans, est exigée officiellement afin d'atteindre le niveau d'ouvrier qualifié²⁸ ».

En ce qui concerne la notion de profession, elle désigne « tout type de travail déterminé, manuel ou non, effectué pour le compte d'un employeur ou pour son propre compte, et dont on peut tirer ses moyens d'existence²⁹ ». À cet égard, il est utile de mentionner que « dans la langue administrative, *profession* est un terme générique usuel dont l'acception est plus large que le terme *métier*, souvent réservé au travail de l'ouvrier ou de l'artisan³⁰ ». Dans le contexte de la présente analyse, la notion de profession est utilisée pour désigner la réalité relative au découpage des activités de travail observé dans le marché du travail³¹.

La notion de référentiel d'activité professionnelle désigne « [l']analyse [des] tâches attribuées au titulaire d'un diplôme et leur contenu dans le cadre de chaque secteur professionnel³² ». Précisons que le référentiel d'activité professionnelle est la base à partir de laquelle est élaboré le référentiel de diplôme. Précisons également qu'au Québec, à l'intérieur du Programme d'apprentissage en milieu de travail, la notion de norme professionnelle désigne une réalité semblable à celle de référentiel d'activité professionnelle, puisqu'elle renvoie à l'ensemble des compétences associées à l'exercice d'une profession et précise les critères de performance associés à la réalisation des tâches dans un contexte de travail³³. Quant au référentiel de diplôme, c'est un « document définissant avec précision les capacités, compétences, connaissances et savoir-faire nécessaires à l'obtention d'un

27. Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 846. Précisons que la définition citée dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* est celle du Bureau international du travail (BIT).

28. *Ibid.*

29. OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, Grand dictionnaire terminologique [www.oqlf.gouv.qc.ca]. Selon le Grand dictionnaire terminologique, le terme *profession* a, en français, un sens beaucoup plus large que celui de *profession libérale*. De plus, il est utile de signaler « [qu']en langue courante, *profession* a également le sens de “métier à caractère intellectuel ou artistique qui confère un certain prestige à ceux qui l'exercent”, ce qui explique l'utilisation fréquente de ce terme pour désigner une profession libérale. Il ne faut toutefois pas conclure pour autant que toute profession est une profession libérale ». En italique dans le texte.

30. *Ibid.* En italique dans le texte.

31. D'ailleurs, comme on pourra l'observer dans le chapitre suivant, la notion de profession est préférée à celle de métier pour désigner la classification des activités professionnelles au sein d'un État.

32. Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 1099. Signalons que le terme est normalisé par un organisme international. À ce sujet, consulter le Grand dictionnaire terminologique de l'OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE [www.oqlf.gouv.qc.ca].

33. EMPLOI-QUÉBEC, *Guide du cadre général de développement et de reconnaissance des compétences à l'intention des comités sectoriels de main-d'œuvre*, document de travail préparé en collaboration avec la Commission des partenaires du marché du travail, Montréal, Direction du développement des compétences en milieu de travail, 2004, p. 8.

diplôme³⁴ ». Dans le même ordre d'idées, mentionnons que les notions de référentiel d'activité professionnelle et de normes de formation professionnelle désignent la même réalité. En effet, la notion de normes de formation professionnelle renvoie aux « niveaux spécifiques et généraux définis en matière de formation initiale et de perfectionnement et approuvés par l'organisme gouvernemental compétent, après consultation avec les organisations d'employeurs et de travailleurs intéressés, permettant d'acquérir des qualifications professionnelles reconnues³⁵ ». Mentionnons que dans le document intitulé *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, le ministère de l'Éducation utilise la notion de référentiel de formation comme étant équivalente à celle de programme d'études³⁶. C'est donc dire que les notions de référentiel de diplôme, de programme d'études et de formation renvoient à peu de chose près à la même réalité. Aussi, dans le contexte de la présente analyse, la notion de référentiel de formation sera-t-elle utilisée. De plus, la notion de référentiel d'activité professionnelle sera utilisée pour désigner ce qui caractérise l'exercice d'une profession. Enfin, la notion de référentiel d'évaluation renvoie aux critères d'évaluation des apprentissages, qui permettent d'établir qu'une personne a effectivement acquis les compétences visées par les objectifs de formation.

2.2 Les différents lieux d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice des professions et la reconnaissance sociale de la qualification professionnelle

Le mode d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice d'une profession peut prendre différentes formes³⁷. À cet égard, le tableau 2.1 illustre les trois situations généralement observées au Québec et ailleurs dans le monde. Ainsi, l'acquisition des compétences rattachées à l'exercice de certaines professions s'effectue principalement en milieu scolaire. Dans ce cas, la sanction des études prend la forme d'un diplôme officiel, délivré par le ministère de l'Éducation, lorsqu'il s'agit d'une formation professionnelle ou d'une formation technique et par les universités, lorsqu'il s'agit d'une formation universitaire.

Pour d'autres professions, l'acquisition des compétences peut se faire soit en milieu scolaire, soit en entreprise, c'est-à-dire dans le milieu de travail. La formation en milieu de travail peut emprunter deux voies distinctes. La première est une formation officielle structurée et encadrée par un organisme reconnu qui se déroule à l'intérieur d'un programme d'apprentissage. Dans ce contexte, la formation est reconnue par un organisme officiel, au moyen d'un document comme un *certificat de qualification professionnelle*, par exemple.

La seconde voie de formation en milieu de travail est la formation donnée par une entreprise particulière à sa main-d'œuvre. Notons que, selon l'importance de l'entreprise, la formation donnée

34. Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 1099. Mentionnons que le terme est normalisé par un organisme international. À ce sujet, consulter le Grand dictionnaire terminologique de l'OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE [www.oqlf.gouv.qc.ca].

35. Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 904. Signalons que l'expression anglaise équivalente est *Vocational Training Specification* ou *Vocational Training Standards*. Signalons encore que la définition donnée dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* est celle du Bureau international du travail (BIT).

36. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, *op. cit.*, p. 5.

37. Le texte présenté dans cette section s'appuie sur le document suivant : COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE DE L'ENVIRONNEMENT, *La reconnaissance professionnelle de la main-d'œuvre affectée à l'assainissement de l'eau. Rapport de recherche*, produit par la société Éduconseil inc. et non publié, Québec, 2001, 41 p.

en milieu de travail peut être plus ou moins structurée et plus ou moins encadrée³⁸. Sauf exception (formations CISCO, IBM, Microsoft, etc.), cette formation ne donne lieu à aucune reconnaissance officielle de la part d'un organisme reconnu. C'est donc dire que les personnes qui sont formées de cette manière dans leur milieu de travail ne se voient pas reconnaître les compétences qu'elles ont ainsi acquises.

Tableau 2.1 Les différents modes d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice d'une profession

Situation	Formation en milieu scolaire	Formation en milieu de travail	
		Formation structurée et encadrée à l'intérieur d'un programme d'apprentissage	Autre formation
Acquisition des compétences principalement en milieu scolaire et formation sanctionnée par un organisme reconnu	X	–	–
Acquisition des compétences en milieu scolaire ou en milieu de travail et formation sanctionnée par un organisme reconnu	X	X	–
Acquisition des compétences exclusivement en milieu de travail et formation non sanctionnée par un organisme reconnu	–	–	X

Source : COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE DE L'ENVIRONNEMENT, *La reconnaissance professionnelle de la main-d'œuvre affectée à l'assainissement de l'eau. Rapport de recherche*, document produit par la société Éduconseil inc., document non publié, Québec, 2001, p. 10.

À la lumière de ce qui précède, il y a lieu de constater que la reconnaissance sociale de la qualification professionnelle des personnes diffère selon le lieu d'acquisition des compétences. Ainsi, selon le mode d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice d'une profession, une partie de la main-d'œuvre voit sa qualification professionnelle reconnue d'emblée, puisqu'elle est titulaire d'un diplôme délivré par un organisme officiel, alors qu'une autre partie n'obtient aucune reconnaissance, parce que ses compétences ont été acquises exclusivement dans le milieu de travail et sans encadrement par un organisme officiel (se reporter à la figure 2.2). Ce genre de situation soulève un problème d'équité pour les personnes qui, par exemple, exercent la même profession que d'autres sans avoir acquis les compétences qu'elle implique dans un lieu équivalent.

La reconnaissance officielle de la qualification professionnelle des personnes qui exercent une profession est importante dans la mesure où elle constitue également une reconnaissance sociale de cette profession, à laquelle est généralement rattaché un certain nombre d'avantages. Ces avantages

38. Il faut voir que la formation donnée en entreprise peut prendre des formes extrêmement diversifiées. Ainsi, cette formation peut comporter deux dimensions différentes, à savoir la formation en début d'emploi, qui comprend généralement le volet de la formation générale et de l'entraînement à la tâche, et le volet de la formation continue. Cette dernière vise différents objectifs comme l'acquisition de nouvelles compétences ou la mise à jour de compétences déjà acquises. À ce sujet, signalons que, selon l'entreprise, la durée de la formation en début d'emploi est plus ou moins longue et que son contenu est plus ou moins structuré et complexe. Aussi, selon l'entreprise et la complexité des compétences à acquérir, la durée de la formation en début d'emploi peut-elle être de quelques jours, de quelques semaines, de quelques mois ou, encore, d'une durée plus longue.

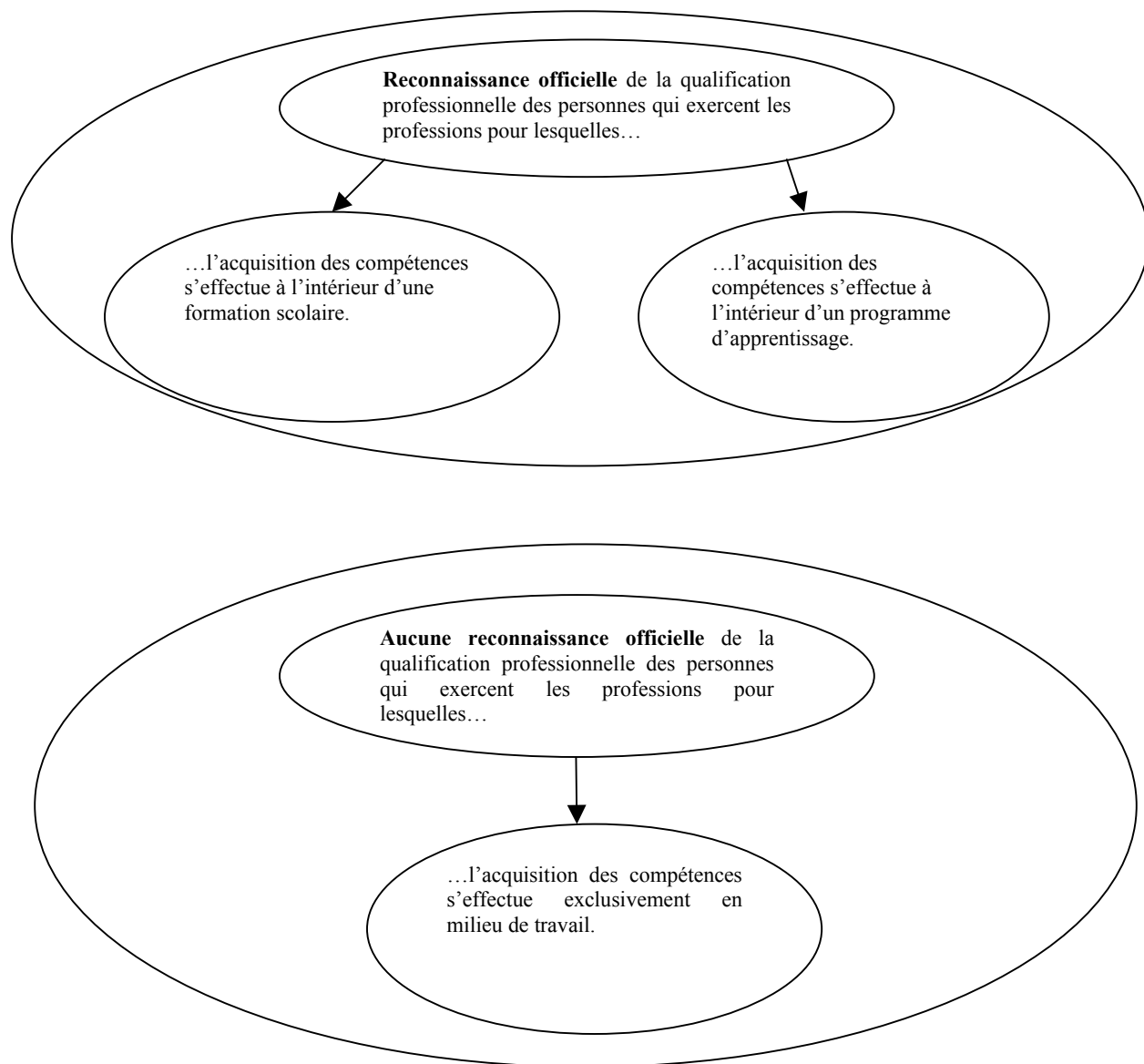
sont, entre autres, des possibilités accrues sur le plan de la mobilité professionnelle et, le cas échéant, une rémunération supérieure et de meilleurs avantages sociaux.

La reconnaissance officielle de la qualification professionnelle des personnes est également importante pour les entreprises et, de manière générale, pour le perfectionnement de la main d'œuvre dans un secteur donné de l'activité économique. L'intérêt des entreprises en la matière implique divers facteurs. Parmi ceux-ci, mentionnons la nécessité d'assurer le suivi de la qualification professionnelle de la main-d'œuvre, à savoir la vérification de la maîtrise des compétences jugées essentielles à l'exercice d'une profession, et de mettre à jour de façon continue les compétences utiles à l'exercice de cette profession. Ce facteur est d'autant plus important que, dans le contexte économique actuel, qui est notamment marqué par l'ouverture des marchés, les entreprises adhèrent à des systèmes de gestion de la qualité³⁹ comportant généralement des exigences précises en matière de formation et de qualification de la main-d'œuvre.

Par ailleurs, pour certaines professions, la reconnaissance officielle est obligatoire pour accomplir des tâches réservées, ce qui est habituellement le cas lorsqu'elles peuvent avoir une incidence sur la santé et la sécurité des personnes. Cette obligation confère au certificat de qualification professionnelle ou au permis délivré par un ordre professionnel une certaine assurance de qualité pour l'employeur ou le client.

39. Parmi les systèmes de gestion de la qualité les plus connus, mentionnons le système ISO (l'acronyme ISO équivaut à *International Organisation for Standardization* en anglais et à *Organisation internationale de normalisation* en français) et le système *Gestion responsable (Responsible Care)*.

Figure 2.2 Illustration de la diversité de la reconnaissance de la qualification professionnelle des personnes selon le mode d'acquisition des compétences rattachées à l'exercice d'une profession



Source : COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE DE L'ENVIRONNEMENT, *La reconnaissance professionnelle de la main-d'œuvre affectée à l'assainissement de l'eau. Rapport de recherche*, document produit par la société Éduconseil inc., document non publié, Québec, 2001, p. 12.

2.3 Les composantes d'un modèle de qualification professionnelle

La qualification professionnelle des personnes renvoie donc à une réalité sociale complexe qui implique aussi bien les lieux possibles d'apprentissage que la définition même d'une qualification professionnelle acceptable, dans une société à un moment donné, pour ce qui est de l'exercice d'une profession ou d'un groupe de professions. En ce qui a trait aux lieux de la qualification des personnes, c'est-à-dire de l'acquisition des compétences utiles à l'exercice d'une profession, rappelons que l'on distingue généralement le milieu scolaire et le milieu du travail. Le premier peut être caractérisé par son offre de formation structurée en programmes d'études élaborés en fonction des besoins du marché du travail et mener à une sanction officielle des études (diplôme). Le second peut se particulariser par le fait que les activités de formation qui y sont offertes, mises à part celles qui sont liées à un programme structuré d'apprentissage, ne mènent habituellement pas à une reconnaissance officielle et ne s'inscrivent pas dans une perspective de formation qualifiante et continue de la main-d'œuvre, à savoir dans un processus planifié de formation des personnes en prévision de la progression dans la carrière.

Quant au processus qui mène à la définition de ce qui constitue la qualification des personnes, notons qu'il comporte de multiples composantes. Parmi celles-ci, mentionnons la précision des grandes orientations stratégiques en matière de formation et de qualification de la main-d'œuvre. Mentionnons également l'établissement des besoins en matière de compétences utiles pour exercer les différentes professions recensées dans la société, ce qui consiste à préciser le référentiel d'activité professionnelle pour chacune d'elles. Mentionnons encore la précision du référentiel de formation, ce qui consiste à définir les programmes d'études rattachés aux professions visées dans chaque cas. Mentionnons enfin la précision du référentiel d'évaluation, ce qui consiste à établir les critères d'évaluation des apprentissages pour les programmes d'études préparant à l'exercice des professions à l'entrée sur le marché du travail. Le cas échéant, le référentiel d'évaluation peut aussi viser l'apprentissage en milieu de travail (programme d'apprentissage) ou l'évaluation et la reconnaissance des compétences des personnes occupant un emploi. Signalons que, dans ces deux dernières situations, les critères d'évaluation doivent correspondre à l'exercice de la profession en pleine compétence.

Les processus mis en place en vue de répondre aux besoins de formation de la main-d'œuvre présentent des similitudes et des différences plus ou moins importantes selon les États. La description et l'analyse de ces processus supposent que l'on puisse les désigner globalement. Aussi, dans le contexte de la présente analyse, la notion de *modèle de qualification professionnelle* sera-t-elle utilisée pour désigner les éléments qui unissent les besoins du marché du travail et la maîtrise des compétences utiles pour l'exercice des différentes professions et la formation offerte en vue de l'acquisition de ces compétences. En somme, la notion de modèle de qualification professionnelle renvoie aux trois éléments suivants : le référentiel d'activité professionnelle, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation, qui peuvent viser la formation en milieu scolaire comme en milieu de travail.

À cet égard, la figure 2.3 illustre l'interrelation possible entre les trois éléments associés aux composantes d'un modèle de qualification professionnelle, et ce, dans le contexte de la mise au point de l'offre de formation dans le monde de l'éducation et dans le monde du travail. La figure illustre également les différentes utilisations du référentiel d'activité professionnelle dans le monde

du travail principalement. À ce propos, un certain nombre de constatations peuvent être formulées en ce qui concerne la situation dans différents États.

En ce qui a trait à l'élaboration du référentiel d'activité professionnelle, deux situations sont généralement observées. Dans certains États, notamment dans ceux de l'Amérique du Nord à l'étude, les autorités responsables de l'offre de formation dans le monde de l'éducation élaborent des référentiels d'activité professionnelle pour chacune des professions visées, qui sont généralement différents de ceux qui sont utilisés par les autorités responsables de l'offre de formation dans le monde du travail au moment de la mise au point des programmes d'apprentissage, par exemple. Par contre, la situation est quelque peu différente dans certains États européens où les autorités responsables de l'offre de formation dans le monde de l'éducation et dans le monde du travail utilisent un seul et même référentiel d'activité professionnelle pour chaque profession⁴⁰.

Au Québec, le ministère de l'Éducation, qui est responsable de l'élaboration de l'offre de formation en formation initiale à l'enseignement professionnel et à l'enseignement technique, mène ses propres études, en collaboration avec les partenaires du marché du travail, en vue d'établir les référentiels d'activité professionnelle pour les différentes professions ou groupes de professions concernés⁴¹. Pour sa part, Emploi-Québec, en collaboration avec ses partenaires du marché du travail, y compris les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO), soutient le développement de la réponse à certains besoins de formation du marché du travail par le biais des stratégies du Cadre général de développement et de reconnaissances des compétences dont le Programme d'apprentissage en milieu de travail. Emploi-Québec est également responsable des programmes d'apprentissage et de qualification réglementés en vertu de la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre. Précisons que les CSMO sont responsables de l'élaboration des normes professionnelles pour les professions visées par le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences.

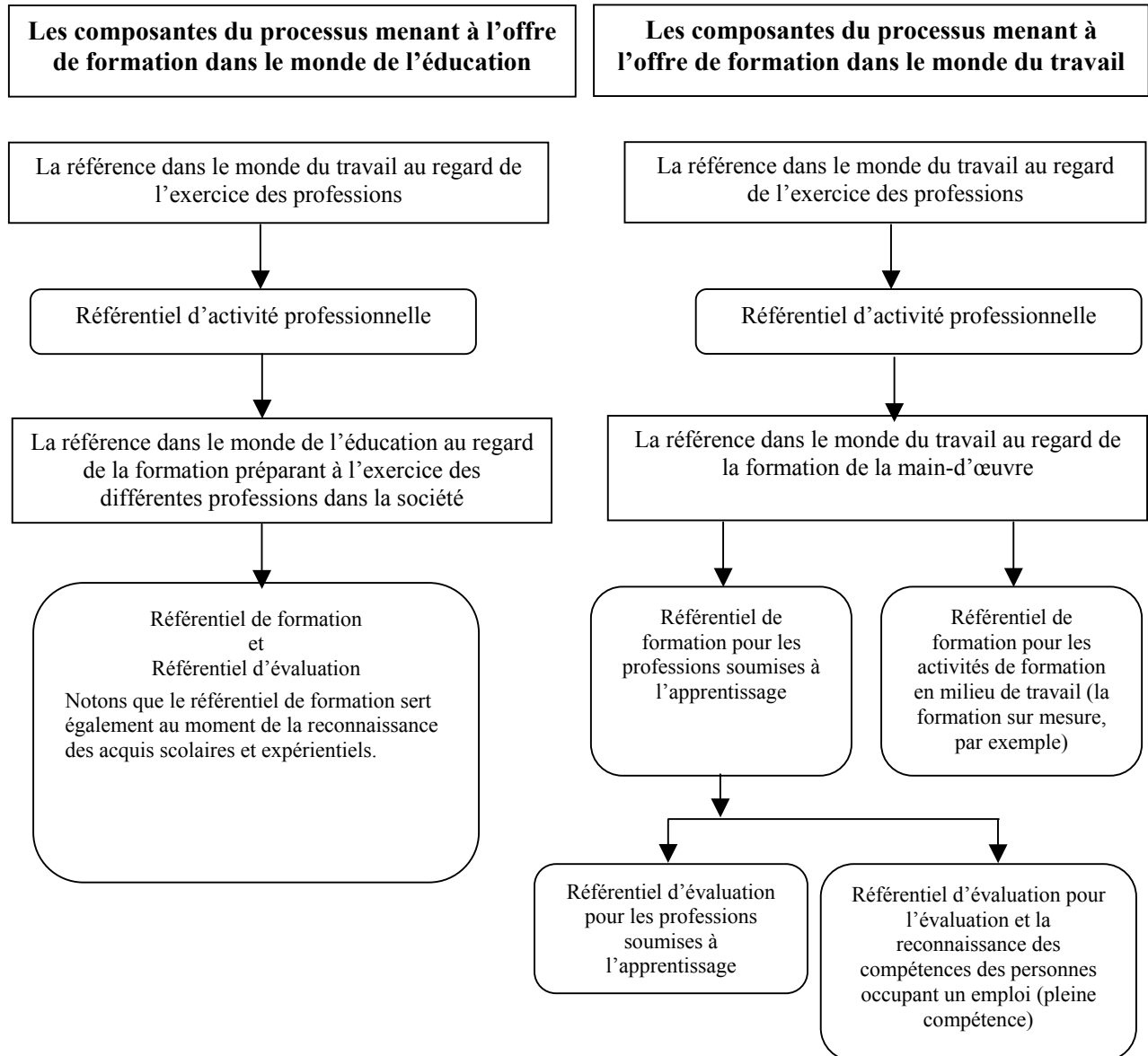
Ainsi, le ministère de l'Éducation et Emploi-Québec élaborent donc pour leurs fins respectives leurs propres référentiels d'activité professionnelle. Il faut cependant mentionner que les deux organismes sont à la recherche de convergence pour la réalisation de certaines de leurs activités respectives. Mentionnons, à titre d'exemples d'étroite collaboration, l'élaboration commune de portraits de secteur ainsi que le développement d'un modèle d'adéquation formation-emploi.

D'autres organismes travaillent également à l'établissement de référentiels d'activité professionnelles. Ainsi, la Commission de la construction du Québec a la responsabilité d'établir un portrait des professions ou métiers de la construction. Pour leur part, les ordres professionnels sont garants de l'insertion en emploi et utilisent différents moyens pour ce faire (stages, périodes de probation, formation complémentaire, etc.).

40. La tendance observée est que l'on définit un seul référentiel d'activité professionnelle au regard de l'exercice de chacune des professions ou de chaque groupe de professions.

41. Signalons que le ministère de l'Éducation utilise l'expression *fonction de travail* pour désigner ce que l'on associe à une *profession* dans la présente analyse. Signalons également qu'un programme d'études vise généralement l'apprentissage des compétences rattachées à une profession, bien qu'il puisse arriver aussi qu'il concerne l'apprentissage des compétences rattachées à un groupe de professions apparentées.

Figure 2.3 Illustration des trois composantes essentielles d'un modèle de qualification professionnelle visant à la fois la formation dans le monde de l'éducation et le monde du travail



Pour conclure le présent chapitre sur certains des éléments propres à un modèle de qualification professionnelle, il importe de faire état de ce qui suit. L'établissement de la référence relative au monde du travail concernant l'exercice de chacune des professions, à savoir la production du référentiel d'activité professionnelle par les organismes responsables de la mise au point de l'offre de formation dans le monde de l'éducation comme dans le monde du travail renvoie, rappelons-le, à des processus qui comportent des similitudes et des différences plus ou moins grandes selon les États. Aussi, dans le but de décrire les modèles de qualification professionnelle en vigueur au Canada, aux États-Unis et dans les États européens, les prochains chapitres visent-ils à donner une réponse, entre autres, aux questions qui suivent.

- Qu'en est-il de la classification des professions et de son utilité pour la définition des référentiels d'activité professionnelle?
 - Quel organisme a la responsabilité d'élaborer la référence relative à chaque profession, c'est-à-dire le référentiel d'activité professionnelle?
 - Quelle méthode utilise-t-on pour élaborer des référentiels d'activité professionnelle?
 - Comment la structure de l'ensemble des professions (responsabilités rattachées à chaque profession, regroupement des professions selon les domaines d'affinité des responsabilités, etc.) est-elle établie?
 - Qui utilise les référentiels d'activité professionnelle (ministère de l'Éducation, entreprises, parents des élèves, élèves, organismes voués au développement de la main-d'œuvre, etc.)?
 - Quelles sont les utilisations possibles des référentiels d'activité professionnelle compte tenu de la nature des renseignements fournis?
-

3 La classification des professions au Canada et aux États-Unis

Le présent chapitre porte sur la classification des professions au Canada et aux États-Unis et il est divisé en trois points :

- les classifications internationales des professions;
- la classification des professions en vigueur au Canada;
- la classification des professions en vigueur aux États-Unis.

3.1 Les classifications internationales des professions

Avant d'exposer en quoi consiste les classifications des professions en vigueur au Canada et aux États-Unis, il y a lieu d'en décrire brièvement la logique d'organisation et d'exposer les principales caractéristiques de la Classification internationale type des professions (*International Standard Classification of Occupations*; ISCO-88), de même que celles de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997)⁴².

3.1.1 La logique d'un système de classification des professions

La classification des professions a pour objet de fournir des indications précises sur les professions en vue de les regrouper selon leur affinité sur le plan des compétences utiles à leur exercice et de leur degré de complexité. Dans une telle classification, le terme même de profession est utilisé pour désigner une réalité précise, à savoir un ensemble relativement homogène de tâches et de responsabilités. De plus, le terme profession est préféré au terme emploi qui désigne un poste particulier dans une organisation du travail. À cet égard, une profession regroupe généralement un ensemble d'emplois dans le marché du travail.

Par ailleurs, une classification des professions comporte généralement deux grandes composantes. La première consiste en une description des tâches et des responsabilités rattachées à chaque profession. La seconde représente le système de classification en tant que tel. En effet, le regroupement des professions doit suivre une logique généralement fondée sur le genre et le niveau de compétence. Le niveau de compétence⁴³ définit le degré de complexité des tâches et les responsabilités inhérentes, exprimé selon la durée et la nature de la formation ainsi que l'expérience de travail liée au domaine professionnel en cause. Le genre de compétence renvoie au contenu ou au domaine de connaissances acquises, aux outils et au matériel utilisés pour exécuter les tâches rattachées à la profession, de même qu'à la nature des biens et services produits.

42. ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, *Classification internationale type de l'éducation*, (29 C/20, annexe II), Conférence générale, vingt-neuvième session, Paris 1997, novembre 1997, 32 p. Ajoutons que la CITE-1997 est également connue sous son appellation anglaise *International Standard Classification of Education* (ISCED 1997).

43. Dans le présent rapport, la locution *niveau de compétence* est utilisée pour désigner ce qui l'est aussi par la locution *niveau de qualification*, qui a un sens voisin.

La classification des professions comporte des applications multiples. Ainsi, elle sert à regrouper les données de recensement et à fournir des renseignements uniformisés sur les professions qui sont notamment utilisés par des spécialistes de la recherche en sciences sociales. À titre d'exemple, les renseignements permettent aux analystes du marché du travail de repérer des tendances et de proposer des orientations relativement à la formation de la main-d'œuvre et aux politiques en matière d'emploi. Enfin, la classification des professions est utilisée pour la planification de carrière par les conseillères et conseillers en orientation, de même que par les élèves et les établissements d'enseignement, qui y trouvent des renseignements utiles.

3.1.2 La Classification internationale type des professions

La Classification internationale type des professions (*International Standard Classification of Occupations*; ISCO-88) a été mise en place pour la première fois en 1958⁴⁴. Elle a été révisée en 1968 et en 1988, et cette dernière version est encore utilisée aujourd'hui. La mise en place de la Classification internationale type des professions visait trois objectifs en particulier, à savoir : faciliter les communications internationales visant les professions; fournir des données internationales normalisées sur les professions pouvant servir à la recherche et faciliter la prise de décision; et servir de modèle pour l'établissement d'une classification des professions dans les différents États du monde⁴⁵.

L'organisation de la Classification internationale type des professions repose sur le genre et le niveau de compétence. Ainsi, elle compte quatre niveaux de compétence définis en fonction de la scolarité (se reporter au tableau 3.1). Le premier niveau correspond aux études primaires, le deuxième correspond au diplôme d'études secondaires, incluant l'apprentissage d'un métier (*Apprenticeship*), le troisième correspond aux études postsecondaires, à savoir les études collégiales, et le quatrième correspond aux études supérieures, à savoir les études universitaires⁴⁶. Par ailleurs, le genre de compétence reflète le contenu des connaissances acquises, les outils et le matériel utilisés, de même que la nature des biens et services produits⁴⁷. Enfin, les professions sont regroupées à l'intérieur de groupes professionnels en fonction de la similarité des tâches et de la nature du travail (se reporter au tableau 3.2). Les groupes professionnels en cause se présentent comme suit :

-
44. Signalons que la version utilisée par les pays membres de l'Union européenne est une variante de la version internationale de la classification, à savoir ISCO-88, et qu'elle est désignée sous l'acronyme ISCO-88 COM. Selon les renseignements disponibles, il s'agit essentiellement de la même classification. L'utilisation d'un acronyme pour l'Europe vise à favoriser l'utilisation systématique de la classification internationale par les pays membres de l'Union européenne.
45. Signalons que la version ISCO-88 a servi de modèle à l'élaboration de plusieurs classifications nationales des professions dont celles de l'Australie, du Canada, des Pays-Bas et du Royaume-Uni. Se reporter au document NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *The Changing Nature of Work. Implications for Occupational Analysis*, Committee on Techniques for the Enhancement of Human Performance: Occupational Analysis, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, National Academy Press, 1999, 364 p.
46. Précisons que la distinction entre études postsecondaires et études supérieures est principalement le fait de la tradition européenne.
47. Eivind HOFFMANN, *International Statistical Comparisons of Occupations and Social Structures: Problems, Possibilities and the Role of ISCO-88*, International Labor Office, 1999, p. 6.
-

- 10 grands groupes (*major groups*);
- 28 groupes intermédiaires (*submajor groups*);
- 116 sous-groupes (*minor groups*);
- 390 groupes de base (*unit groups*).

Tableau 3.1 Définition des niveaux de compétence dans la Classification internationale type des professions (ISCO-88) selon la scolarité

Niveau de compétence	Scolarité
1 ^{er}	Études primaires
2 ^e	Études secondaires
3 ^e	Études postsecondaires (études collégiales)
4 ^e	Études supérieures (études universitaires)

Source : Eivind HOFFMANN, *International Statistical Comparisons of Occupations and Social Structures: Problems, Possibilities and the Role of ISCO-88*, International Labor Office, 1999, p. 7.

Tableau 3.2 Répartition des groupes professionnels dans la Classification internationale type des professions (ISCO-88) selon le genre et le niveau de compétence

Grand groupe	Groupe intermédiaire	Sous-groupes	Groupes de base	Niveau de compétence
1 Membres de l'exécutif et des corps législatifs	3	8	33	–
2 Professions intellectuelles et scientifiques	4	18	55	4 ^e
3 Professions intermédiaires	4	21	73	3 ^e
4 Employées et employés d'administration	2	7	23	2 ^e
5 Personnel des services directs aux particuliers et des services de protection et de sécurité	2	9	23	2 ^e
6 Agricultrices ou agriculteurs et ouvrières ou ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	2	6	17	2 ^e
7 Artisanes ou artisans et ouvrières ou ouvriers des métiers de type artisanal	4	16	70	2 ^e
8 Conductrices ou conducteurs d'installations et de machines et ouvrières ou ouvriers d'assemblage	3	20	70	2 ^e
9 Ouvrières ou ouvriers non qualifiés	3	10	25	1 ^{er}
0 Forces armées	1	1	1	–
Total	28	116	390	

Source : Eivind HOFFMANN, *International Statistical Comparisons of Occupations and Social Structures: Problems, Possibilities and the Role of ISCO-88*, International Labor Office, 1999, p. 7.

3.1.3 La Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997)

La Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997) a été conçue par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) au début des années 70 pour constituer « un instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international⁴⁸ ». Cette classification a été révisée à différentes reprises, notamment en 1997, à la suite d'une vaste consultation à l'échelle internationale.

La CITE-1997 compte six niveaux d'éducation équivalant aux niveaux de compétence qui sont définis selon la scolarité (se reporter au tableau 3.3). La principale différence entre la CITE-1997 et la classification ISCO-88 tient au fait que, dans la première, l'enseignement secondaire et supérieur est subdivisé en deux niveaux de compétences. Ainsi, les niveaux 2 et 3 de même que les niveaux

48. ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, *op. cit.*, p. iii.

5 et 6 dans la CITE-1997 correspondent respectivement aux niveaux 2 et 4 de la classification ISCO-88. C'est donc dire que le niveau 4 de la CITE-1997, qui correspond aux études postsecondaires non supérieures, à savoir les études collégiales, correspond au niveau 3 de la classification ISCO-88.

Tableau 3.3 Définition des niveaux d'éducation (niveaux de compétence) dans la Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997) selon la scolarité

Niveau d'éducation	Scolarité
0	Éducation préscolaire
1 ^{er}	Enseignement primaire
2 ^e	Premier cycle de l'enseignement secondaire
3 ^e	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
4 ^e	Enseignement postsecondaire non supérieur
5 ^e	Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheuse hautement qualifiée ou de chercheur hautement qualifié)
6 ^e	Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheuse hautement qualifiée ou de chercheur hautement qualifié)

Source : ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, *Classification internationale type de l'éducation*, (29 C/20, annexe II), Conférence générale, vingt-neuvième session, Paris 1997, novembre 1997, p. 9.

3.2 La classification des professions en vigueur au Canada

Au Canada, la classification des professions renvoie à deux systèmes différents, soit la Classification nationale des professions (CNP) et la Classification nationale des professions pour statistiques (CNP-S). Les systèmes en cause sont décrits dans les paragraphes qui suivent.

3.2.1 La Classification nationale des professions

La Classification nationale des professions (CNP) a été instaurée en 1992 pour remplacer la Classification canadienne descriptive des professions (CCDP). La CNP a été révisée et la nouvelle édition de 2001 a remplacé la précédente. Elle a été élaborée à partir de données recueillies auprès des employeurs, de la main-d'œuvre, des éducatrices et des éducateurs et des associations professionnelles. Ces données ont été recueillies au cours d'enquêtes sur les professions qui ont été effectuées à l'aide de questionnaires adressés aux représentantes et représentants de professions libérales, ainsi qu'à des groupes professionnels des divers secteurs de l'activité économique. Précisément, des enquêtes ont été menées sur les professions dans les domaines d'activité suivants : sciences infirmières, informatique, vente, sports et loisirs, finances et services juridiques. Les données ont été recueillies également à l'aide d'études sectorielles menées auprès d'entreprises dans les secteurs de la fabrication, de l'extraction des ressources, de la transformation, du transport et des services d'utilité publique. Les analystes des professions ont effectué des visites dans différents établissements en vue d'observer des personnes exerçant les professions ciblées afin de mieux comprendre la nature des tâches qui leur sont confiées. Les analystes des professions ont aussi mené des entrevues auprès des employeurs et du personnel des établissements pour recueillir des données,

entre autres, sur les principales fonctions et les tâches liées à chaque poste, ainsi que sur les exigences d'engagement, notamment la durée de la formation exigée.

La CNP regroupe les professions selon le genre de compétence et les groupes de professions. Ainsi, les professions sont regroupées selon les dix « catégories génériques de genre de compétence » suivantes :

0. gestion;
1. affaires, finance et administration;
2. sciences naturelles et appliquées et professions apparentées;
3. secteur de la santé;
4. sciences sociales, enseignement, administration publique et religion;
5. arts, culture, sports et loisirs;
6. vente et services;
7. métiers, transport et machinerie;
8. secteur primaire;
9. transformation, fabrication et services d'utilité publique⁴⁹.

De plus, les professions sont regroupées selon trois niveaux qui correspondent aux subdivisions suivantes des groupes professionnels :

- 26 grands groupes (*major groups*);
- 140 sous-groupes (*minor groups*);
- 520 groupes de base (*unit groups*).

Ainsi, les 26 grands groupes, les 140 sous-groupes et les 520 groupes de base sont structurés selon le genre et le niveau de compétence (se reporter au tableau 3.4). Le genre de compétence renvoie, rappelons-le, à la nature du travail réalisé, au domaine de formation ou à l'expérience exigée pour accéder à la profession, ainsi qu'au secteur d'activité. Ajoutons que le genre de compétence correspond au premier chiffre du code CNP propre à chaque profession. Quant au niveau de compétence, il renvoie à la nature ou à la durée de la formation généralement associée à l'exercice des professions visées. La CNP compte quatre niveaux de compétence désignés par les lettres **A** à **D**, la lettre **A** désignant le niveau le plus élevé. De plus, à chaque lettre sont associés un ou des chiffres constituant des codes numériques désignant les grands groupes, les sous-groupes et les groupes de base. À cet égard, le tableau 3.5 illustre en quoi consiste chacun des quatre niveaux de compétence rattachés aux différents groupes professionnels de la CNP. À titre d'exemple, le niveau **A** correspond généralement à une formation universitaire, alors que le niveau **B** correspond à une formation postsecondaire ou, encore, à une formation secondaire à laquelle doivent se greffer une formation structurée en milieu de travail (un programme d'apprentissage, par exemple) ou une formation en milieu de travail et une expérience significative dans l'exercice de la profession visée. Au sujet du niveau de compétence **B**, ajoutons qu'il englobe toutes les professions comportant des responsabilités de supervision de même que des responsabilités importantes en matière de santé et de sécurité. En ce qui a trait aux niveaux de compétence **C** et **D**, notons qu'ils renvoient à une formation secondaire à laquelle doit se greffer, le cas échéant, une formation particulière en milieu de travail pour les professions associées au niveau **C**.

49. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Classification nationale des professions, Édition 2001*, Ottawa, gouvernement du Canada, 2001, p. 12-14.

Dans la CNP, le système de codification des professions se présente comme suit. Le premier chiffre du code numérique correspond au genre de compétence, alors que le deuxième représente le niveau de compétence. Ainsi, les grands groupes professionnels sont désignés par un code à deux chiffres, alors que les sous-groupes et les groupes de base sont désignés respectivement par des codes à trois et à quatre chiffres. À titre d'exemple, le code 9231 désigne le groupe de base Opératrices ou opérateurs de poste central de contrôle et de conduite de procédés industriels dans le traitement des métaux et des minerais, qui appartient au sous-groupe Opératrices ou opérateurs de poste central de contrôle dans les procédés de fabrication et de transformation (code 923), qui appartient à son tour au grand groupe Personnel de supervision et personnel spécialisé dans la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique (code 92). Précisons que le niveau de compétence associé à ce groupe professionnel est **B**, puisque le second chiffre du code est 2.

Pour terminer l'exposé sur la CNP, précisons qu'elle regroupe deux volets. Le premier constitue une description générale de chacun des 520 groupes de base, ce qui inclut une définition des limites de ce que chacun recouvre. Dans cette description générale, on précise dans quels types d'industries, dans quels milieux de travail ou dans quels genres d'établissements la profession correspondant au groupe de base est exercée. Cette description est suivie des appellations d'emploi couramment utilisées dans le marché du travail et réunies dans le groupe de base. Chaque description d'une profession présente les fonctions les plus importantes exercées par le groupe professionnel en cause. Enfin, la description comprend les conditions générales d'accès à la profession, soit la nature du diplôme ou la durée de la formation exigée, y compris les stages d'apprentissage, la formation en cours d'emploi ou la formation interne. Des précisions sont également fournies en ce qui a trait à l'expérience requise, ainsi qu'aux licences, permis, certificats ou affiliations exigés⁵⁰.

Le second volet de la CNP vise l'orientation professionnelle. Il est intitulé *Guide sur les carrières* et s'adresse aux conseillères et conseillers en orientation et au personnel professionnel spécialisé en la matière dans le milieu scolaire et le marché du travail. Ainsi, le *Guide sur les carrières* fournit une description des professions qui met l'accent sur les compétences requises et sur les champs d'intérêt ainsi que sur les aptitudes utiles.

50. On notera qu'il y a lieu de tenir compte des particularités de la structure du système d'éducation au Québec dans l'utilisation des données de la CNP. À cet égard, mentionnons le fait qu'une partie significative de la formation professionnelle offerte au secondaire est associée à une formation postsecondaire dans la codification de la CNP.

Tableau 3.4 Répartition des groupes professionnels dans la Classification nationale des professions (CNP) selon le genre de compétence

Genre de compétence	Grand groupe	Sous-groupe	Groupe de base
0 Gestion	2	17	44
1 Affaires, finance et administration	3	13	56
2 Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés	2	15	63
3 Secteur de la santé	3	9	35
4 Sciences sociales, enseignement, administration publique et religion	2	7	29
5 Arts, culture, sports et loisirs	2	8	34
6 Vente et services	3	22	59
7 Métiers, transport et machinerie	3	24	93
8 Secteur primaire	3	11	27
9 Transformation, fabrication et services d'utilité publique	3	14	80
Total	26	140	520

Source : Site Internet de DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA [www.hrdc-drhc.gc.ca].

Tableau 3.5 Nature des postes et des exigences d'engagement selon le niveau de compétence dans la Classification nationale des professions (CNP)

Niveau de compétence (lettre de l'alphabet)	Niveau de compétence (chiffre)	Nature des postes	Nature des exigences d'engagement (diplôme ou durée de la formation)
A Une formation universitaire caractérise habituellement les professions.	1	Postes professionnels	<ul style="list-style-type: none"> Diplôme d'études universitaires (baccalauréat, maîtrise ou doctorat).
B Une formation collégiale ou un programme d'apprentissage caractérise habituellement les professions.	2 ou 3	Postes techniques, paraprofessionnels et spécialisés	<ul style="list-style-type: none"> De deux à trois ans d'études postsecondaires dans un collège communautaire, un institut technique ou un cégep; ou de deux à cinq ans de stage d'apprentissage; ou de trois à quatre ans d'études secondaires et plus de deux ans de formation en cours d'emploi, de cours de formation spécialisée ou d'expérience de travail précise. Les professions comportant des responsabilités de supervision et des responsabilités importantes en matière de santé et de sécurité, (pompiers, policiers et infirmières auxiliaires autorisées) se voient toutes attribuer le niveau de compétence B.
C Une formation secondaire ou une formation propre à la profession, ou les deux, caractérisent les professions.	4 ou 5	Postes intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> De un à quatre ans d'études secondaires; ou jusqu'à deux ans de formation en cours d'emploi, de cours de formation spécialisée ou d'expérience de travail précise.
D Une formation en cours d'emploi caractérise habituellement les professions.	6	Postes élémentaires et de manœuvre	<ul style="list-style-type: none"> Une brève démonstration du travail ou une formation en cours d'emploi; ou aucune exigence particulière en matière de formation.

Source : DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Classification nationale des professions, Tutoriel de formation*, Ottawa, gouvernement du Canada, 2001, p. 10; DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Classification nationale des professions, Édition 2001*, Ottawa, gouvernement du Canada, 2001, p. 10, 18 et 19.

3.2.2 La Classification nationale des professions pour statistiques

La Classification nationale des professions pour statistiques (CNP-S) est utilisée, comme son nom le suggère, pour la collecte de données sur la population et la main-d'œuvre. Elle a notamment été utilisée par Statistique Canada pour le recensement de 2001. La CNP-S remplace la Classification type des professions (CTP) qui était utilisée depuis 1991. La CNP-S présente de très grandes similitudes avec la CNP, la description des professions y étant toutefois moins détaillée. En effet, la description de chaque groupe de base tient en une dizaine de lignes, ce qui permet d'énoncer brièvement les principales fonctions liées à la profession et de préciser les types d'industries et les milieux de travail où elle est exercée.

3.3 La classification des professions en vigueur aux États-Unis

La classification des professions en vigueur aux États-Unis, tout comme celle en vigueur au Canada, compte deux systèmes de classification, soit le *Standard Occupational Classification* et le *Occupation Information Network*.

3.3.1 Le *Standard Occupational Classification*

Le système de classification des professions *Standard Occupational Classification* (SOC) a été créé pour permettre, tant aux organismes gouvernementaux qu'aux entreprises privées, de produire et d'utiliser des données comparables sur les professions. Aussi la mise en place de ce système vise-t-elle principalement la collecte et l'analyse de données sur les professions. D'ailleurs, le SOC est le système qui a été retenu pour le recensement de 2000 et il sera utilisé aussi pour celui de 2010.

Le SOC propose un regroupement des professions selon quatre niveaux ou subdivisions de groupes professionnels :

- 23 grands groupes (*major groups*);
- 96 sous-groupes (*minor groups*);
- 449 groupes de base (*unit groups*);
- 821 groupes professionnels (*detailed occupations*).

Les professions sont regroupées à l'intérieur de ces quatre groupes en fonction du genre et du niveau de compétence. Au premier niveau, il y a 23 grands groupes à l'intérieur desquels se répartissent les professions en fonction du genre de compétence. Ces 23 grands groupes se subdivisent en 96 sous-groupes, 449 groupes de base et 821 groupes professionnels, toujours selon le niveau de compétence et la similarité des fonctions. Pour chacun des 821 groupes professionnels, le SOC fournit une brève description des principales fonctions.

Chaque groupe professionnel est désigné par un code à six chiffres. Les deux premiers chiffres représentent les grands groupes; le troisième chiffre représente les sous-groupes; le quatrième et le cinquième représentent les groupes de base et le sixième, le groupe professionnel. Le code des grands groupes se termine par 0000 (par exemple, le code 23-0000 désigne les professions juridiques), le code des sous-groupes se termine par 000 (par exemple, le code 23-1000 désigne les

avocats, les juges et les professions connexes), et le code des groupes de base se termine par 0 (par exemple, le code 23-1010 désigne les avocats).

3.3.2 Le *Occupation Information Network* (O*NET)

Le *Occupation Information Network*, couramment désigné par l'acronyme O*NET, est une base de données informatisée sur les professions. Le système O*NET remplace le *Dictionary of Occupational Titles* (DOT) comme principale source nationale d'information sur les professions. Le système O*NET a été élaboré pour fournir des renseignements sur les habiletés et les compétences requises pour l'exercice d'une profession. Il est utilisé, entre autres, pour établir les normes de compétences relatives à la formation professionnelle.

Les renseignements contenus dans la classification O*NET proviennent d'enquêtes menées à l'aide de questionnaires auprès des employeurs et du personnel des entreprises dans différents secteurs de l'activité économique. Ces renseignements ont également été recueillis par des analystes des professions dans les entreprises, notamment par l'observation et des entrevues avec des employeurs et des membres du personnel représentant différentes professions en vue de déterminer les compétences et les habiletés requises.

Le système O*NET contient des renseignements sur 1 122 professions (*Occupational Units*)⁵¹. La classification des groupes professionnels et le code qui leur est attribué sont les mêmes que ceux qui sont utilisés par le système SOC.

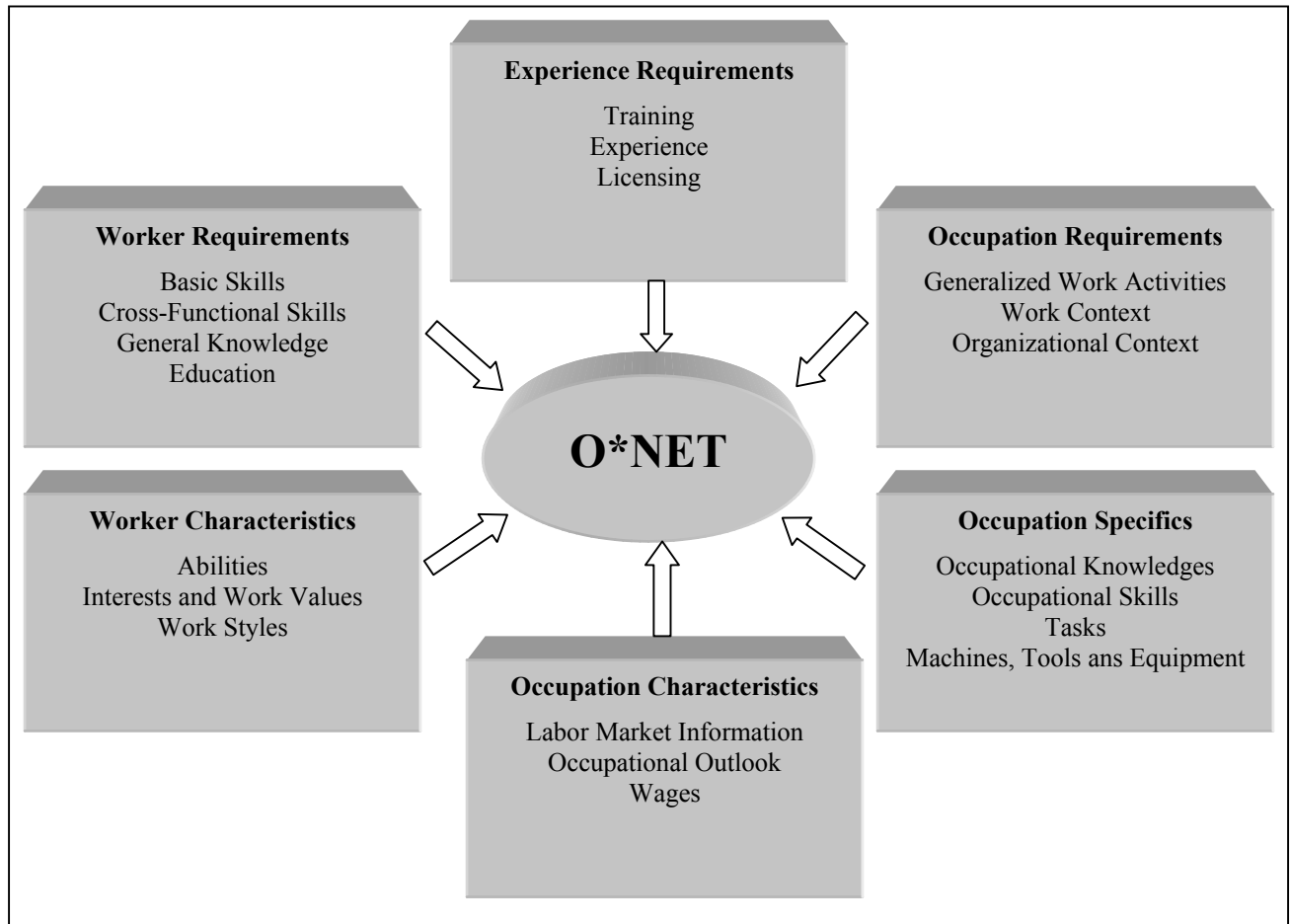
Le remplacement du système DOT par le système O*NET a conduit à un réaménagement très important de la classification des professions. En effet, les 12 000 emplois recensés dans le DOT ont été ramenés à 1 122 professions dans O*NET⁵². De plus, la description des 1 122 professions dans O*NET est beaucoup plus détaillée que celle qui était présentée dans DOT. C'est donc dire que chaque description d'une profession présentée dans le système O*NET couvre un large éventail professionnel plutôt qu'un emploi précis. Par ailleurs, il est important de signaler que le passage du système DOT vers le système O*NET tient compte de ce que les personnes doivent posséder des compétences leur permettant de passer d'un emploi à un autre au cours de leur vie, plutôt que des compétences particulières très ciblées visant un emploi précis au sein d'un type donné d'entreprise.

La fiche descriptive de chacune des 1 122 professions recensées dans le système O*NET contient des renseignements regroupés en six domaines (se reporter à la figure 3.1). Les trois premiers domaines visent les exigences auxquelles les personnes doivent satisfaire pour exercer la profession décrite, à savoir les habiletés, les champs d'intérêt, les compétences et la formation utiles, de même que l'expérience professionnelle. Les trois autres domaines se rapportent à la nature du travail et aux conditions rattachées à la profession, notamment les principales activités et fonctions; on y trouve aussi une description de l'environnement de travail et du type d'établissement où la profession est exercée.

51. Dans le SOC, rappelons-le, 821 groupes professionnels sont répertoriés. C'est donc dire que O*NET présente une structuration encore plus détaillée des professions.

52. Il faut voir qu'un exercice similaire avait été fait au Canada au moment du passage de la CCDP vers la CNP.

Figure 3.1 Représentation graphique de l'information présentée dans O*NET et regroupée en six domaines



Source : Site Internet du OCCUPATION INFORMATION NETWORK [www.onetcenter.org].

4 Le modèle de qualification professionnelle en vigueur au Canada et aux États-Unis

Le présent chapitre expose les principales caractéristiques des modèles de qualification professionnelle en vigueur au Canada et aux États-Unis. La présentation de chacun des modèles de qualification s'appuie sur deux cas précis, à savoir la province de l'Ontario pour le modèle canadien et sur l'État du Massachusetts pour le modèle américain.

4.1 Le modèle de qualification professionnelle du gouvernement fédéral en matière de formation de la main-d'œuvre

Au Canada, la responsabilité relative à l'éducation et à la formation de la main-d'œuvre relève du gouvernement provincial. Chaque province ou territoire possède donc son propre modèle de qualification professionnelle, c'est-à-dire sa manière de faire pour élaborer les programmes d'études menant à l'exercice des différentes professions dans le marché du travail. Néanmoins, au-delà des particularités du système d'éducation et de formation de la main-d'œuvre de chaque province et territoire, il existe des éléments communs entre les provinces, et ce, aussi bien en formation initiale de la main-d'œuvre qu'en formation continue. Ainsi, en matière de formation de la main-d'œuvre, la formation préparatoire à l'exercice d'une profession est offerte dans les établissements d'enseignement postsecondaire comme les collèges communautaires, les cégeps, les universités et les instituts techniques. À cet égard, certaines provinces se distinguent quelque peu par rapport aux autres, puisqu'elles offrent une formation préparatoire à l'exercice d'une profession dès le secondaire; c'est le cas notamment du Québec et de l'Alberta.

Par ailleurs, même si la responsabilité relative à l'éducation et à la formation de la main-d'œuvre est de ressort provincial, le gouvernement fédéral, par l'intermédiaire du ministère Développement des ressources humaines Canada (DRHC), a mis au point des programmes dont l'objectif est non seulement de faciliter la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi de favoriser sa mobilité sur le territoire canadien. À ce sujet, mentionnons le programme des Normes nationales des professions⁵³, qui sert en l'occurrence pour le Programme du Sceau rouge, également connu sous l'appellation Programme des normes interprovinciales. Mentionnons aussi le programme des Compétences essentielles qui est un autre outil pouvant servir au développement de la main-d'œuvre.

4.1.1 Le programme des Normes nationales des professions du Canada

Le programme des Normes nationales des professions du Canada a pour objet d'analyser les professions et d'établir des normes professionnelles se rapportant à l'exercice de professions spécialisées. Ces normes sont validées à l'échelle canadienne. Le programme s'inscrit dans les

53. Mentionnons que l'appellation *normes professionnelles nationales* est également utilisée pour désigner « la description des habiletés et des connaissances nécessaires pour qu'une personne exécute son travail avec compétence ». À ce sujet, consulter le site Internet du ministère Développement des ressources humaines Canada [www.hrhc-drhc.gc.ca].

suites de la première conférence nationale sur l'apprentissage professionnel et industriel tenue dans les années 50, dont l'une des recommandations était la collaboration du gouvernement fédéral et des administrations provinciales et territoriales dans l'analyse de professions dites spécialisées.

Ainsi, le Conseil canadien des directeurs de l'apprentissage (CCDA) a mis au point un programme d'analyse qui a été approuvé par Développement des ressources humaines Canada⁵⁴. Le programme d'analyse des professions qui conduit à l'établissement de normes professionnelles nationales vise les objectifs suivants :

- « – définir et regrouper les tâches des travailleurs et travailleuses qualifiés dans des emplois donnés;
- déterminer les tâches accomplies par des travailleurs et travailleuses qualifiés dans chaque province et territoire;
- élaborer des outils pour préparer l'examen des normes interprovinciales en vue du certificat portant le Sceau rouge ainsi que les programmes de formation pour l'accréditation des travailleurs et travailleuses qualifiés;
- faciliter au Canada la mobilité des stagiaires et des travailleurs et travailleuses qualifiés;
- fournir aux employeurs et employeuses, aux employés et employées ainsi qu'à leurs associations, aux industries, aux établissements de formation et aux gouvernements des analyses des tâches accomplies dans des emplois donnés⁵⁵. »

Jusqu'à ce jour, environ 70 normes professionnelles nationales ont été publiées⁵⁶. Ces normes visent majoritairement des professions qui nécessitent une formation technique, ce qui correspond, rappelons-le, au niveau **B** de compétence dans la Classification nationale des professions (se reporter au tableau 4.1).

Chaque norme professionnelle regroupe un ensemble de données relatives aux tâches, aux connaissances et aux capacités rattachées à l'exercice d'une profession, de même que des données relatives aux tendances de développement et aux ressources utilisées par les personnes qui l'exercent.

Par ailleurs, les normes professionnelles nationales peuvent également servir de références pour les professions visées par le Programme des normes interprovinciales, aussi nommé Programme du Sceau rouge, comme on l'a déjà dit. Dans un tel cas, la norme professionnelle nationale sert non seulement à préciser ce que recouvre l'exercice de la profession visée, mais encore à concevoir des examens en vue de l'évaluation des personnes désirant obtenir le diplôme rattaché à ce programme. Ce diplôme est désigné sous l'appellation certificat d'aptitude professionnelle. Instauré en 1958, le Programme des normes interprovinciales vise à favoriser la mobilité de la main-d'œuvre sur le territoire canadien, de même que l'uniformisation de la formation pour les professions faisant

54. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Série d'analyses de professions Cuisinier/cuisinière*, Division des politiques et de l'apprentissage, Direction des partenariats en ressources humaines, Ottawa, gouvernement du Canada, 2003, p. vii.

55. *Ibid.*

56. Se reporter à l'annexe I pour consulter la liste des normes professionnelles nationales. À ce sujet, signalons que les normes professionnelles nationales en caractères gras sont celles qui mènent à l'obtention du Sceau rouge à l'intérieur du Programme des normes interprovinciales.

l'objet d'un programme d'apprentissage⁵⁷. Il vise aussi bien les professions dites à « certificat obligatoire » que celles dites à « certificat facultatif ». À ce sujet, il y a lieu de signaler ce qui suit :

« Lorsque le certificat d'aptitude professionnelle est obligatoire, il faut, pour exercer le métier, posséder une carte de compétence en bonne et due forme ou être inscrit comme apprenti ou apprentie. Lorsque le certificat est facultatif, il n'est pas nécessaire, pour exercer le métier, de faire un apprentissage et d'obtenir sa carte de compétence. Toutefois, celle-ci se révèle quand même utile puisqu'elle indique le degré de compétence et d'expérience du travailleur ou de la travailleuse⁵⁸. »

Ainsi, une personne qui désire obtenir le diplôme rattaché au Programme des normes interprovinciales doit satisfaire à trois conditions. Tout d'abord, elle doit réussir un programme provincial ou territorial de formation en apprentissage reconnu officiellement. Ensuite, elle doit obtenir un certificat d'aptitude professionnelle délivré par l'organisme provincial ou territorial responsable du programme. Enfin, elle doit réussir l'examen interprovincial rattaché à la profession (métier) choisie.

Le Programme des normes interprovinciales vise 45 professions métiers)⁵⁹. L'établissement d'une norme professionnelle nationale rattachée à l'obtention du Sceau rouge relève de la responsabilité des conseils sectoriels. Il s'agit de comités *ad hoc* ayant été mis sur pied pour analyser des professions et élaborer les examens nationaux relatifs au Sceau rouge. Ces comités regroupent des personnes qui sont associées à la profession analysée (métier) et qui viennent de toutes les provinces et de tous les territoires du Canada. Ils sont aussi composés de représentantes et de représentants des entreprises du secteur d'activité visé, de personnes qui exercent la profession, de même que de représentantes et de représentants des associations professionnelles, des syndicats et des ministères provinciaux ou territoriaux concernés. Dans un premier temps, les membres des comités répertorient toutes les tâches accomplies par une travailleuse ou un travailleur de la profession analysée (métier) et rédigent une ébauche de l'analyse de la profession. L'ébauche est confiée aux analystes des professions de DRHC aux fins de traduction. Le document est ensuite soumis à d'autres représentantes et représentants de la profession pour être validé. Suivant son approbation, l'analyse de la profession est publiée et devient alors la norme professionnelle nationale.

57. Au Canada, il y a environ 200 programmes d'apprentissage différents. Le Programme des normes interprovinciales « est administré dans chaque province et territoire sous la gouverne du Conseil canadien des directeurs de l'apprentissage (CCDA). Chaque province ou territoire nomme à cette fin un directeur de l'apprentissage ». À ce propos, rappelons qu'au Québec, sauf en ce qui concerne les métiers de la construction, c'est Emploi-Québec qui a la responsabilité de la gestion des programmes d'apprentissage, y compris ceux qui mènent à l'obtention du Sceau rouge. Les renseignements sur le Programme des normes interprovinciales sont tirés du site Internet du Programme du Sceau rouge [www.sceau-rouge.ca]. Rappelons également que les métiers d'apprentissage dans l'industrie de la construction (environ 26 métiers) sont administrés par la Commission de la construction du Québec (CCQ).

58. Site Internet du Programme du Sceau rouge [www.sceau-rouge.ca].

59. Rappelons que l'annexe 1 présente la liste des normes professionnelles nationales rattachées à l'obtention du Sceau rouge, à l'intérieur du Programme des normes interprovinciales. Notons que les normes professionnelles en cause sont en caractères gras dans le tableau.

Tableau 4.1 Répartition des normes professionnelles nationales selon le niveau et le genre de compétence

Niveau de compétence (lettre de l'alphabet et chiffre)	Genre de compétence									Total
	1 ^a	2	3	4	5	6	7	8	9	
0 Gestion	1	0	0	0	0	0	2	0	0	3
A (1) Une formation universitaire caractérise habituellement les professions.	0	0	0	1	0	– ^c	–	–	–	1
B (2 ou 3) Une formation collégiale ou un programme d'apprentissage caractérise habituellement les professions.	0	16 (2) ^b	0	0	0	3 (3)	48 (38)	0	0	67
C (4 ou 5) Une formation secondaire ou une formation propre à la profession, ou les deux, caractérisent les professions.	1 (1)	–	0	–	–	0	1	0	0	2
D (6) Une formation en cours d'emploi caractérise habituellement les professions.	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0
Total	2	16	0	1	0	3	51	0	0	73

Source : Le nombre de professions a été calculé à partir de la liste des normes professionnelles nationales qui, rappelons-le, est présentée à l'annexe I.

- a. Le genre de compétence renvoie à ce qui suit : 1 = *Affaires, finance et administration*; 2 = *Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés*; 3 = *Secteur de la santé*; 4 = *Sciences sociales, enseignement, administration publique et religion*; 5 = *Arts, culture, sports et loisirs*; 6 = *Vente et services*; 7 = *Métiers, transport et machinerie*; 8 = *Secteur primaire*; et 9 = *Transformation, fabrication et services d'utilité publique*.
- b. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de professions visées par le Programme du Sceau rouge.
- c. Le demi-cadratin signale le fait qu'il n'y a pas de groupe professionnel pour ce genre et ce niveau de compétence.

4.1.2 Le programme des Compétences essentielles du Canada

Les compétences essentielles sont les compétences indispensables pour exercer toutes les professions, ce qui les différencie des compétences techniques, qui sont propres à l'exercice de chaque profession. Signalons que la notion de compétence essentielle comporte des similitudes importantes avec la notion de compétence transversale utilisée au ministère de l'Éducation du Québec et avec celle de compétences génériques utilisée à Emploi-Québec.

Au cours des années 90, des études ont été menées au Canada, aux États-Unis et en Grande-Bretagne pour définir un ensemble de compétences essentielles servant dans l'exercice de toutes les professions. Au Canada, DRHC a lancé en 1994 une étude nationale intitulée *Projet de recherche sur les compétences essentielles* (PRCE), qui visait à déterminer les compétences pouvant être utiles à l'exercice de toutes les professions. Les compétences qui ont été retenues à titre de compétences essentielles sont les suivantes :

- la lecture de textes;
- l'utilisation des documents;
- la rédaction;
- le calcul;
- la communication verbale;
- la capacité de raisonnement;
- le travail en équipe;
- l'utilisation de l'informatique;
- la formation continue.

Pour mener à bien l'étude en cause, 4 000 entrevues ont été menées auprès de travailleuses et de travailleurs dans le but de recueillir des données sur les compétences essentielles dans le contexte d'exercice des différentes professions concernées. À ce sujet, précisons qu'une attention particulière a été accordée aux professions dont l'exercice nécessite généralement un diplôme d'études secondaires et une période de formation en cours d'emploi. La liste des professions cibles a été établie à partir de la CNP. Jusqu'à ce jour, le profil des compétences essentielles pour environ 185 professions a été établi⁶⁰; environ 150 de ces profils visent des emplois pour lesquels l'exigence à l'engagement est le diplôme d'études secondaires, ce qui correspond à des professions de niveau de compétence **C** ou **D** dans la CNP. De plus, le profil des compétences essentielles a été établi pour 28 professions associées au niveau de compétence **B** et pour 2 professions associées au niveau de compétence **A**, dans la CNP. En outre, le profil des compétences essentielles a été établi pour 5 professions associées au domaine de la gestion (se reporter au tableau 4.2).

Chaque profil présente les compétences essentielles d'un groupe de base professionnel qui correspond, rappelons-le, au code à 4 chiffres dans la CNP et précise la forme particulière sous laquelle ces compétences se manifestent dans le contexte de chaque groupe professionnel visé. L'un des objectifs poursuivis dans la mise au point des profils des compétences essentielles est de permettre aux travailleuses et aux travailleurs d'acquérir les compétences utiles à leur intégration efficace dans le marché du travail et de faciliter leur adaptation dans leur emploi, compte tenu du fait que les besoins des entreprises en matière de compétences est en perpétuel changement. Selon la perspective adoptée par DRHC, les profils de compétences essentielles devraient servir à :

- l'élaboration des programmes de formation pertinents;
- la création d'outils éducatifs destinés à améliorer le développement des compétences essentielles;
- l'évaluation des besoins en la matière dans des milieux de travail particuliers.

60. Mentionnons que l'on trouvera la liste en cause dans le site Internet de Développement des ressources humaines Canada [www.hrdc-drhc.gc.ca].

Tableau 4.2 Répartition des professions pour lesquelles un profil de compétences essentielles a été établi, selon le niveau et le genre de compétence

Niveau de compétence (lettre de l'alphabet)	Genre de compétence									Total
	1 ^a	2	3	4	5	6	7	8	9	
0 Gestion	0	0	0	0	0	3	2	0	0	5
A (1) Une formation universitaire caractérise habituellement les professions.	1	0	0	1	0	– ^b	–	–	–	2
B (2 ou 3) Une formation collégiale ou un programme d'apprentissage caractérise habituellement les professions.	1	3	1	0	2	2	17	0	2	28
C (4 ou 5) Une formation secondaire ou une formation propre à la profession, ou les deux, caractérisent les professions.	29	–	4	–	–	26	21	8	48	136
D (6) Une formation en cours d'emploi caractérise habituellement les professions.	–	–	–	–	–	7	1	0	7	15
Total	31	3	5	1	2	38	41	8	57	186

Source : Le nombre de professions a été calculé à partir de la liste des professions pour lesquelles un profil de compétences essentielles a été établi. Mentionnons que l'on trouvera la liste en cause dans le site Internet de DRHC [www.hrhc-drhc.gc.ca].

- a. Le genre de compétence se présente comme suit : 1 = *Affaires, finance et administration*; 2 = *Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés*; 3 = *Secteur de la santé*; 4 = *Sciences sociales, enseignement, administration publique et religion*; 5 = *Arts, culture, sports et loisirs*; 6 = *Vente et services*; 7 = *Métiers, transport et machinerie*; 8 = *Secteur primaire*; et 9 = *Transformation, fabrication et services d'utilité publique*.
- b. Le demi-cadratin signale le fait qu'il n'y a pas de groupe professionnel pour ce genre et ce niveau de compétence.

4.2 Le modèle de qualification professionnelle de l'Ontario

La présentation du modèle de qualification professionnelle de l'Ontario s'articule autour de deux points, soit la formation initiale dans les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT), et la formation continue en milieu de travail. Précisons que les deux voies ou filières de formation relèvent du ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Plus précisément, la formation initiale relève de la Direction de l'éducation postsecondaire, alors que la formation continue relève de la Direction du marché du travail et de la formation. Chaque voie de formation possède son propre référentiel d'activité professionnelle, de même que ses référentiels de diplôme ou de formation.

4.2.1 Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation initiale dans les CAAT

En Ontario, la formation professionnelle et technique en formation initiale, qui prépare à l'exercice d'une profession, est offerte principalement dans les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) et les écoles privées de formation professionnelle. Les programmes d'études offerts dans ces établissements conduisent à l'exercice d'emplois qualifiés ou, encore, à l'exercice des emplois de techniciennes et techniciens et de technologues. En vue de décrire le modèle de qualification professionnelle lié à la formation initiale, il y a lieu, d'une part, de préciser en quoi consiste la formation professionnelle et technique en Ontario et, d'autre part, de décrire le référentiel d'activité professionnelle utilisé au moment de l'élaboration des programmes d'études.

La formation professionnelle et technique

D'emblée, il faut mentionner qu'il n'existe pas en Ontario de filière d'enseignement secondaire conduisant à l'apprentissage d'un métier, comme au Québec à travers celle de la formation professionnelle. Toutefois, il existe des cours d'éducation coopérative qui permettent aux élèves de se familiariser avec l'exercice de certains métiers. La forme et la durée de ces cours sont diversifiées et renvoient à ce qui est généralement désigné sous l'appellation Éducation coopérative. Ces cours ne conduisent pas à l'obtention d'un diplôme particulier.

En Ontario, on trouve aussi le Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO), dont la durée est généralement de trois ou quatre sessions. Il s'agit d'un programme de préapprentissage permettant aux élèves de commencer l'apprentissage d'un métier au cours des études secondaires et de le terminer après l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'élève inscrit à ce programme n'obtient pas un diplôme particulier. S'il termine ses études secondaires, on lui décerne un diplôme d'études secondaires. De plus, si à la fin de ses études secondaires l'élève s'inscrit à un programme d'apprentissage d'un métier, les unités réussies à l'intérieur du PAJO sont reconnues dans ce programme provincial d'apprentissage.

Par ailleurs, la formation professionnelle et technique offerte dans les CAAT renvoie à différents types de programmes d'études et donc à différentes sanctions des études. Pour l'essentiel, il existe trois catégories de programmes d'études qui mènent respectivement à l'obtention d'un certificat, d'un diplôme (*Diploma*) ou d'un grade appliqué (*Applied Degree*). Ainsi, les programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat préparent à l'occupation d'emplois qualifiés. Ils ont généralement une durée d'une année ou moins. Les programmes d'études menant à l'obtention d'un

diplôme (*Diploma*) préparent à l'occupation d'emplois de techniciennes ou techniciens et de technologues dans un groupe de professions particulières. Ces programmes ont une durée de deux ou de trois années. Enfin, les programmes d'études menant à l'obtention d'un grade appliqué (*Applied Degree*) consistent en une formation spécialisée de premier cycle universitaire d'une durée de quatre années dans des domaines techniques appliqués conduisant directement au marché du travail. Ces programmes impliquent une formation plus approfondie que celle qui est offerte dans les programmes d'études menant à l'obtention d'un diplôme (*Diploma*), et ce, dans un vaste choix de champs de spécialisation. Ces programmes sont offerts dans les collèges publics et les instituts techniques. Ils ont une durée de huit semestres dont au moins deux représentent des stages rémunérés. Le but premier de ces programmes d'études est de préparer à l'exercice d'une profession dans le marché du travail et non à la poursuite d'études supérieures. Par ailleurs, mentionnons que la condition générale d'admission dans les programmes d'études offerts dans les CAAT est d'être titulaire du diplôme d'études secondaires de l'Ontario ou de son équivalent. L'admission dans certains programmes d'études peut être soumise à des exigences particulières.

Les normes provinciales relatives aux programmes d'études offerts dans les CAAT

Depuis 1993, il existe des *normes provinciales* qui doivent être appliquées par les CAAT pour élaborer le contenu des programmes d'études. La définition des normes provinciales relève de la responsabilité du ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Ainsi, dans le but de définir des normes pour un programme d'études, le Ministère met sur pied un comité qui regroupe des employeurs, des membres d'associations professionnelles visées par ce programme et des représentantes et représentants des collèges. On s'assure dans la composition du comité que le monde de l'éducation et le monde du travail sont représentés. Le cahier des normes présente le profil de la personne diplômée, c'est-à-dire une description du résultat attendu des apprentissages, de même que des compétences visées par la formation. En somme, le profil illustre ce que devrait être la personne employée à l'entrée sur le marché du travail pour une vaste gamme d'emplois liés au programme.

Il existe plus de 200 cahiers de normes provinciales, dont 70 ont été élaborés pour des programmes d'études offerts en français. Tous les programmes n'ont pas un cahier de normes. Toutefois, il existe une norme provinciale pour la plupart des programmes d'études qui sont offerts dans la majorité des collèges.

Le cahier des normes d'un programme d'études comprend trois volets. Le premier concerne les compétences professionnelles attendues d'une personne diplômée. Le deuxième vise l'acquisition des habiletés génériques, c'est-à-dire les habiletés générales essentielles pour réussir sur le plan personnel et professionnel. À ce titre, les habiletés génériques visent les compétences relatives à l'employabilité. Elles sont communes à tous les programmes d'études d'une durée de deux ou de trois ans. Les habiletés génériques sont regroupées en quinze thèmes qui se rapportent, notamment, à la communication, à la compréhension, aux mathématiques, aux technologies, au travail en équipe, au raisonnement et à la résolution de problèmes. Le troisième et dernier volet du cahier des normes vise la formation générale. À ce sujet, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités exige que les élèves suivent un cours de formation générale par étape. Le but et les objectifs généraux des cours de formation générale sont regroupés autour de huit thèmes, soit l'esthétique, la citoyenneté, la culture, la croissance personnelle, la vie en société, la science, la technologie et le monde du travail.

4.2.2 Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation continue en milieu de travail

La formation professionnelle en milieu de travail renvoie à l'apprentissage d'une profession en situation réelle, ce qui se fait généralement à l'intérieur d'un programme dont le caractère officiel assure une formation structurée et homogène à l'ensemble des personnes inscrites. La description du modèle ontarien de qualification professionnelle lié à la formation continue en milieu de travail comporte deux points, à savoir le programme d'apprentissage (*Apprenticeship Program*) de l'Ontario et le référentiel d'activité professionnelle.

Le programme d'apprentissage (Apprenticeship Program) de l'Ontario

Les programmes d'apprentissage sont des programmes de formation de la main-d'œuvre qui visent l'apprentissage d'un métier en même temps que l'occupation d'un emploi. Le programme comporte une composante de formation théorique qui est offerte dans les collèges, ainsi qu'une formation pratique acquise en milieu de travail. De manière générale, la composante théorique de la formation représente rarement plus de 30 p. 100 du temps d'apprentissage. La durée de l'apprentissage varie de deux à six années, selon le métier. Les exigences d'admission à un programme d'apprentissage varient également selon le métier. Pour certains métiers, le diplôme d'études secondaires est obligatoire, alors que pour d'autres les exigences de scolarité sont moins élevées. Précisons que, pour certains métiers, on exige non seulement le diplôme d'études secondaires, mais aussi des préalables comme les cours de mathématiques et de sciences du secondaire ou, encore, des compétences en communication, en mécanique et en travail d'équipe, de même que de la dextérité manuelle et d'autres qualités.

Il existe plus d'une centaine de métiers visés par des programmes d'apprentissage. Les programmes d'apprentissage se rapportent à des métiers semi-spécialisés comme à des métiers spécialisés, et ce, dans des domaines très diversifiés comme la construction, la production manufacturière, les services personnels, les services aux entreprises, l'agriculture et l'horticulture, l'artisanat, les services sociaux et l'éducation. Parmi la centaine de métiers visés par un programme d'apprentissage, mentionnons, à titre d'exemple, les métiers suivants : charpentière-menuisière ou charpentier-menuisier; conductrice ou conducteur de grue tour; affûteuse ou affûteur d'outils; régleuse-conductrice ou régleur-conducteur de machines-outils; coiffeuse ou coiffeur; boulangère ou boulanger; analyste de soutien en technologie de l'information-réseau; analyste de soutien en technologie de l'information-matériel; assistante sociale ou assistant social auprès des jeunes; intervenante éducative ou intervenant éducatif auprès de la petite enfance autochtone et éducatrice ou éducateur de la petite enfance.

Le référentiel d'activité professionnelle

Les normes provinciales auxquelles doivent satisfaire les programmes d'apprentissage sont établies par des comités de métier. Ces comités participent à l'établissement des normes et à l'élaboration des programmes d'apprentissage. Il existe environ 40 comités de métier en Ontario qui sont mis sur pied pour les métiers dont l'effectif est suffisamment élevé. Les comités de métier sont composés d'environ 12 à 14 représentantes et représentants du métier. Ils sont aussi composés d'un nombre égal d'employeurs et d'employées et employés. On y trouve aussi parfois des représentantes et représentants syndicaux. La représentation géographique est prise en compte dans la composition

des comités. Les membres doivent être issus des cinq régions de l'Ontario (Nord, Sud, Est, Ouest et Toronto). Les membres des comités se réunissent trois fois par année. Ils discutent des changements à apporter au programme d'apprentissage en tenant compte de l'évolution de l'exercice du métier.

L'élaboration d'un programme d'apprentissage prend généralement une année. Le comité de métier définit les compétences des personnes occupant un emploi. De plus, il produit un document qui est soumis à d'autres représentantes et représentants du métier aux fins de validation. Le document sert ensuite de base au Ministère pour la partie théorique du programme d'apprentissage. Ce sont les collègues qui sont chargés d'assurer la formation.

Les programmes d'apprentissage ont généralement une durée de quatre ou cinq années. Au début du programme, l'apprentie ou l'apprenti reçoit un manuel renfermant les compétences définies par le comité qu'elle ou qu'il devra maîtriser quand il se terminera. La première année de formation se déroule habituellement en milieu de travail. Au cours des années subséquentes, les apprenties et les apprentis toujours en formation en milieu de travail reçoivent la formation liée à la partie théorique du programme. Au terme du programme, l'apprentie ou l'apprenti doit réussir un examen pour obtenir le certificat d'apprentissage (*Apprenticeship Certificate*).

Environ une centaine de programmes d'apprentissage sont offerts en Ontario, ce qui inclut la quarantaine de professions (métiers) faisant l'objet d'une reconnaissance officielle à l'intérieur du Programme des normes interprovinciales, à savoir, rappelons-le, le Programme du Sceau rouge⁶¹. Dans le cas des métiers visés par le Sceau rouge, l'apprentie ou l'apprenti doit réussir un examen national pour obtenir le certificat rattaché à ce programme. L'examen en question est basé sur la Norme professionnelle nationale pour la profession en cause et il est le même partout au Canada. L'élaboration des programmes d'apprentissage pour des métiers désignés comme étant rattachés au Sceau rouge a lieu en Ontario selon le processus décrit précédemment. Toutefois, les responsables doivent se reporter à la Norme professionnelle nationale de la profession pour s'assurer que les apprenties et les apprentis puissent réussir l'examen du Sceau rouge. Pour les programmes provinciaux, c'est-à-dire pour des métiers qui ne sont pas désignés comme étant rattachés au Sceau rouge, l'examen est élaboré et validé par le comité de métier.

61. Rappelons que le Programme du Sceau rouge a été créé en vue de permettre une plus grande mobilité des travailleuses et des travailleurs qualifiés à travers le Canada. Le programme permet aux personnes qui ont terminé un programme d'apprentissage ou qui possèdent un certificat de qualification d'obtenir le certificat Sceau rouge, si elles réussissent l'examen interprovincial. Le Programme du Sceau rouge vise à favoriser l'uniformisation de la formation en apprentissage et des programmes de reconnaissance des titres de compétence sur tout le territoire canadien. À ce sujet, se reporter au site Internet de Développement des ressources humaines Canada [www.hrdc-drhc.gc.ca].

4.3 Le modèle de qualification professionnelle aux États-Unis : le cas du Massachusetts

Aux États-Unis, l'éducation relève de la responsabilité des États, alors que la formation de la main-d'œuvre est de ressort fédéral, soit du *U.S. Department of Labor*. Les programmes d'apprentissage sont administrés par l'*Office of Apprenticeship Training, Employer and Labor Services*, un organisme du *U.S. Department of Labor*. Dans chaque État, une division de cet organisme assure l'approbation des programmes d'apprentissage selon les normes fédérales.

Comme c'est le cas en Ontario, le modèle de qualification professionnelle au Massachusetts comprend deux composantes qui possèdent leur propre référentiel d'activité professionnelle. Ces deux composantes sont la formation initiale et la formation continue. Le *Massachusetts Department of Education* et le *Massachusetts Board of Higher Education* assument les responsabilités de la formation initiale. La formation continue relève, quant à elle, de la *Division of Apprentice Training* du *Massachusetts Department of Labor and Workforce Development*, une division du *U.S. Department of Labor*.

Au Massachusetts, la présentation du modèle de qualification professionnelle se divise en deux points :

- le modèle de qualification professionnelle lié à la formation initiale au secondaire et au collégial;
- le modèle de qualification professionnelle lié à la formation continue en milieu de travail.

4.3.1 Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation initiale au secondaire et au collégial dans l'État du Massachusetts

Au Massachusetts, il existe des programmes de formation professionnelle et technique au secondaire et au collégial. Les programmes de formation professionnelle et technique du secondaire sont offerts dans les *Vocational Technical Schools*, tandis que les programmes de formation professionnelle et technique du collégial sont offerts dans les collèges communautaires.

La formation professionnelle et technique offerte au secondaire

Comme on vient de le dire, les programmes de formation professionnelle et technique du secondaire sont offerts dans les *Vocational Technical Schools*, qui relèvent de la responsabilité du *Massachusetts Department of Education*. Ce sont des écoles secondaires spécialisées en formation professionnelle et technique comparables aux centres de formation professionnelle québécois. Ces écoles permettent aux élèves de faire l'apprentissage d'un métier à partir de la neuvième année et de poursuivre leur formation jusqu'à la douzième année. L'élève qui termine un programme et qui a atteint les objectifs de la formation générale de même que ceux de la formation professionnelle et technique obtient deux diplômes : le diplôme d'études secondaires délivré par la *Vocational Technical School* et le *Certificate of Occupational Proficiency* délivré par le *Massachusetts Department of Education*. L'élève doit obligatoirement obtenir le diplôme d'études secondaires pour recevoir le deuxième diplôme. Après l'obtention de ces diplômes, l'élève peut intégrer le marché du travail.

Les programmes d'études offerts dans les *Vocational Technical Schools* doivent respecter certaines normes d'apprentissage établies par le *Massachusetts Department of Education* en collaboration avec le milieu des affaires. De telles normes ont été établies pour seize métiers. Par ailleurs, lorsqu'un programme vise l'exercice d'un métier qui est réglementé par un organisme national, il doit être approuvé par ce dernier pour que l'élève obtienne le certificat nécessaire à l'exercice de cette profession.

La formation professionnelle et technique offerte au collégial

Les programmes de formation professionnelle et technique offerts dans les collèges communautaires du Massachusetts visent les titres suivants :

- certificat;
- *Associate in Applied Science Degree*;
- *Associate in Science Degree*.

Les programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat préparent les élèves à occuper un emploi de débutant dans une profession. Ces programmes sont d'une durée très variable, mais la majorité d'entre eux durent moins de deux ans. Ils sont constitués uniquement de cours de concentration. Un diplôme d'études secondaires est exigé pour être admis dans l'un de ces programmes. Les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Associate in Applied Science Degree* préparent les élèves à occuper un poste de technicienne ou de technicien. Ces programmes sont généralement d'une durée de deux années. Ils doivent comprendre un minimum de 60 unités, dont 16 en formation générale. Quant aux programmes d'études menant à l'obtention d'un *Associate in Science Degree*, notons qu'ils préparent les élèves à occuper un poste de technicienne ou de technicien ou, encore, à poursuivre des études dans un programme menant à l'obtention d'un baccalauréat dans un domaine technique. Ces programmes durent aussi deux ans et doivent comprendre un minimum de 60 unités, dont 20 en formation générale.

4.3.2 Le modèle de qualification professionnelle lié à la formation continue en milieu de travail

C'est la *Division of Apprenticeship Training* du *Massachusetts Department of Labor and Workforce Development* qui assure la coordination du système de développement de la main-d'œuvre. Ce système implique principalement les programmes d'apprentissage. Aussi, dans les lignes qui suivent, les programmes d'apprentissage et les référentiels d'activité professionnelle sur lesquels s'appuie la formation continue sont-ils brièvement exposés.

Les programmes d'apprentissage (Registered Apprenticeship Programs)

Les programmes d'apprentissage, désignés sous le nom de *Registered Apprenticeship Programs*, permettent à l'élève d'être formé dans un métier spécialisé par l'entremise d'un stage en milieu de travail et d'une formation théorique offerte par un établissement d'enseignement. Les programmes de formation durent d'une à six années, mais la majorité durent quatre ans. Pour chaque année d'apprentissage, l'élève reçoit 2 000 heures de formation en milieu de travail et un minimum de 144 heures de formation théorique. À la fin du programme d'apprentissage, la personne obtient le

Certificate of Completion of Apprenticeship, qui lui est décerné par la *Division of Apprentice Training* du *Massachusetts Department of Labor and Workforce Development*.

Le référentiel d'activité professionnelle

La formation en milieu de travail vise à permettre à l'élève de maîtriser les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Les compétences qu'il doit maîtriser à la fin de sa formation sont définies à l'occasion d'études sectorielles auxquelles participent la *Division of Apprentice Training* du *Massachusetts Department of Labor and Workforce Development*, les employeurs, les associations professionnelles et les coordonnatrices et coordonnateurs des programmes d'apprentissage dans les écoles.

Pour qu'une profession puisse être assortie de normes d'apprentissage, elle doit être reconnue par le gouvernement fédéral comme une profession réglementée. Chaque année, de nouvelles professions sont reconnues par le gouvernement fédéral. En 2004, il existe des normes d'apprentissage pour environ 1 000 professions. Toutes les professions dotées de normes d'apprentissage sont recensées dans un guide du gouvernement fédéral intitulé *Occupational Outlook Handbook*. Chacune des professions recensées est assortie d'un code O*NET.

Ce sont les fournisseurs de programmes de formation qui sont responsables d'organiser le volet relatif au milieu de travail. Pour ce faire, ils doivent respecter les normes d'apprentissage établies à l'aide des études sectorielles. La formation théorique relative à un programme d'apprentissage fournit les connaissances théoriques et techniques liées à la profession. La formation théorique est offerte par les écoles de formation professionnelle, qui doivent aussi respecter les normes de la profession.

5 Le modèle de qualification professionnelle en vigueur en Europe

La présentation du modèle de qualification professionnelle en vigueur en Europe s'articule autour des trois éléments suivants :

- les grandes tendances en matière de formation professionnelle et technique en Europe;
- les trois composantes du modèle de qualification professionnelle européen;
- la méthode de l'analyse fonctionnelle appliquée à l'élaboration des référentiels d'activité professionnelle.

5.1 Les grandes tendances en matière de formation professionnelle et technique en Europe

Les grandes tendances en matière de formation professionnelle et technique en Europe sont exposées en deux points, à savoir :

- le contexte socioéconomique à l'origine des réformes en matière d'éducation;
- les éléments communs des réformes menées dans le domaine de la formation professionnelle et technique.

5.1.1 Le contexte socioéconomique à l'origine des réformes en matière d'éducation

Les trois dernières décennies ont été marquées par des changements socioéconomiques importants dans tous les États industrialisés, ce qui a amené ces derniers à procéder à des réformes plus ou moins importantes dans le domaine de l'éducation et de la formation de la main-d'œuvre⁶². Pour l'essentiel, la nature des changements survenus dans les économies industrialisées est généralement le passage d'une économie dite de production de masse à une économie dite du savoir, c'est-à-dire fondée sur la connaissance et l'innovation technologique. Ainsi, l'utilisation systématique de l'informatique dans les différents secteurs de l'activité économique a donné lieu, entre autres, à l'automatisation des techniques de production, ce qui a permis aux nouvelles générations de robots de modifier de manière significative l'organisation du travail. L'utilisation systématique de l'informatique a également touché le secteur des services personnels et des services aux entreprises. À cet égard, le développement de ce qui est désormais connu sous l'appellation technologies de l'information et des communications (TIC) constitue sans doute l'exemple le plus connu et le plus spectaculaire. En particulier, l'utilisation des TIC a permis le développement de nouveaux types de

62. Les éléments de synthèse exposés dans la présente section relativement aux grandes tendances en matière de formation professionnelle et technique sont tirés de différents documents, notamment les suivants : COMMISSION EUROPÉENNE, *Task force de haut niveau sur les compétences et la mobilité. Rapport Final*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2001, 30 p.; Bob MANSFIELD, *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi. Manuel international*, document préparé pour la Fondation européenne pour la formation, 2000, 89 p.; ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE et ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL, *Enseignement et formation techniques et professionnels pour le vingt et unième siècle. Recommandations de l'UNESCO et de l'OIT*, Paris et Genève, 2002, 72 p.; U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE, *21st Century Skills for 21st Century Jobs*, Washington, 1999, 39 p.

produits et de services tout en rendant leur diversification possible. Ce phénomène est particulièrement visible dans le domaine des services financiers, où les produits offerts aux clients se sont multipliés au cours des vingt dernières années, et dans celui des produits et des services de communications offerts aux personnes et aux entreprises, qui ont littéralement explosé aux cours de la dernière décennie.

En outre, les économies industrialisées ont été marquées par des changements très importants dans les règles en vigueur en matière de commerce international, y compris les règles relatives à l'investissement et à la circulation de la main-d'œuvre. Ces changements sont généralement désignés par l'expression ouverture des marchés ou mondialisation des marchés. Ainsi, aux cours des dernières décennies, des ententes multilatérales ont été signées entre des groupes d'États, dont certaines visent des régions économiques importantes comme la Zone de libre échange des Amériques (ZLEA) et le Marché commun du sud de l'Amérique (Mercosur). Signalons également l'entente sur les échanges commerciaux signée sous l'égide de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Signalons enfin l'entente visant l'intégration économique des États européens à l'Union européenne, qui regroupe 25 États depuis le 1^{er} mai 2004.

Les changements survenus dans les économies industrialisées au cours des dernières décennies ont eu des répercussions sur les caractéristiques des postes occupés par la main-d'œuvre, ce qui s'est traduit, notamment, par une augmentation de la demande de main-d'œuvre qualifiée. À titre d'exemple, signalons qu'aux États-Unis dans les années 50, 60 p. 100 des travailleuses et des travailleurs occupaient des postes dits non qualifiés, 20 p. 100 des postes dits qualifiés et 20 p. 100 des postes dits professionnels. En 1997, la situation avait considérablement changé, puisque 20 p. 100 seulement des travailleuses et des travailleurs occupaient des postes dits non qualifiés, alors que 60 p. 100 occupaient des postes dits qualifiés et 20 p. 100 des postes dits professionnels⁶³. De plus, en raison des changements d'ordre technique et de l'omniprésence des TIC, même les professions qui auparavant n'exigeaient pas une main-d'œuvre qualifiée, par exemple les professions rattachées à la production industrielle et au commerce de détail, nécessitent désormais la maîtrise de compétences plus générales utiles pour l'exercice de toute profession. En conséquence, l'ensemble de la main-d'œuvre doit maintenant posséder un degré de scolarité de plus en plus élevé et être en mesure de maîtriser non seulement des compétences rattachées à l'exercice d'une profession, mais encore des compétences plus générales qui appartiennent au domaine de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la communication, du travail d'équipe et de l'informatique⁶⁴.

Par ailleurs, les changements socioéconomiques survenus dans les économies industrialisées représentaient des défis majeurs pour les États dans le domaine de l'éducation, par exemple pour assurer la formation d'une main-d'œuvre qualifiée. En particulier, l'adaptation des systèmes d'éducation traduit le changement de mentalité quant au rôle de la formation initiale, c'est-à-dire, rappelons-le, la première formation préparant à l'exercice d'une profession. En effet, il a fallu passer d'une conception selon laquelle la formation initiale fournit l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires à la vie à une conception renouvelée selon laquelle la formation initiale constitue la base sur laquelle il est possible d'ajouter d'autres compétences au cours de la vie active. L'adaptation des systèmes d'éducation a également impliqué le renouvellement des

63. Les données proviennent du U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE, *op. cit.*, p. 1.

64. Précisons que les compétences générales en cause sont désignées de diverses manières, par exemple par les termes compétences de base et compétences essentielles. Ces compétences regroupent à la fois des compétences dites génériques et des compétences utiles au quotidien dans les sociétés industrialisées actuelles.

mécanismes d'ajustement du contenu des programmes d'études au rythme des changements observés dans la société en vue d'assurer l'adéquation entre la formation des personnes et les exigences de la vie en société et du marché du travail⁶⁵. L'adaptation des systèmes d'éducation a enfin impliqué la conception même de la formation de la main-d'œuvre active au sein du marché du travail. En effet, les changements socioéconomiques continus ont eu une incidence, entre autres, sur les modes d'organisation du travail dans les entreprises, ce qui amène désormais les personnes à changer de poste ou d'emploi au cours de leur vie active plus souvent qu'auparavant. De plus, les changements d'ordre technique rendent certaines compétences obsolètes et supposent une mise à jour continue des compétences ou l'acquisition de nouvelles compétences. En conséquence, les systèmes d'éducation doivent être en mesure d'assurer de manière efficace l'employabilité et l'adaptabilité de la main-d'œuvre. Dans ce contexte, la mise à jour des compétences acquises et l'acquisition de nouvelles compétences ne relèvent plus uniquement de la formation initiale, mais doit plutôt s'inscrire dans une perspective de formation continue. Aussi les États ont-ils dû apporter des réformes à leur système d'éducation incluant bien sûr l'enseignement professionnel et technique en vue d'assurer la formation de leur main-d'œuvre. Pour ce faire, ils ont été amenés non seulement à établir un lien plus étroit entre les besoins du marché du travail et le système d'enseignement et de formation, mais encore à définir de nouvelles méthodes pour assurer ce lien⁶⁶. À ce sujet, il est intéressant de citer un document publié conjointement par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et l'Organisation internationale du travail (OIT) :

« La mise sur pied d'un cadre national de qualification est dans l'intérêt des entreprises et des travailleurs car elle facilite l'apprentissage tout au long de la vie, aide les entreprises et les agences pour l'emploi à assurer l'adéquation entre l'offre et la demande et guide les individus dans leurs choix de formation et de carrière. Ce cadre devrait se composer de plusieurs éléments : des normes de compétences générales, par secteur d'activité et par professions, bien conçues et transférables, arrêtées par les partenaires sociaux, reflétant les capacités requises dans les secteurs de l'économie et de l'administration publique, ainsi que les qualifications professionnelles et théoriques nécessaires; et un système crédible, équitable et transparent d'évaluation du savoir-faire accumulé et des compétences acquises, quels que soient le lieu et le moment où ils l'ont été, comme par exemple dans le cadre d'une éducation et d'une formation formelles et informelles, d'une expérience professionnelle et d'un apprentissage sur le tas.

Chacun devrait se voir offrir la possibilité que l'expérience et les compétences qu'il a acquises au cours de ses activités professionnelles, ou dans le cadre de la collectivité et de la vie sociale, ou encore grâce à une formation formelle et non formelle, soient évaluées, reconnues et validées. Les programmes conçus pour combler les lacunes professionnelles des individus en leur permettant un meilleur accès à l'éducation et à la formation devraient être mis en œuvre dans le cadre d'une reconnaissance des connaissances préalables. L'évaluation devrait permettre d'identifier les insuffisances; elle devrait être transparente et servir de fil conducteur aussi bien à la personne qui apprend qu'au formateur lui-même. Le cadre devrait également comporter un système crédible de validation de compétences qui soient transférables et reconnues d'une

65. À ce sujet, se reporter aux documents suivants : COMMISSION EUROPÉENNE, *op. cit.*, p. 8-11 et Bob MANSFIELD, *op. cit.*, p 11-12.

66. Bob MANSFIELD, *op. cit.*, p 13.

entreprise, d'un secteur d'activité, d'une industrie et d'un établissement d'enseignement à l'autre, qu'ils soient publics ou privés⁶⁷. »

En somme, tout *cadre national de qualification*, c'est-à-dire tout modèle de qualification professionnelle, doit permettre, d'une part, d'acquérir une formation initiale adaptée aux exigences du marché du travail et, d'autre part, d'assurer l'évaluation et la reconnaissance des acquis scolaires et expérimentiels et des compétences des personnes occupant un emploi. À cette fin, un système crédible et équitable assurant également la reconnaissance universelle de l'évaluation par tous les partenaires sociaux, notamment ceux du marché du travail et du monde de l'éducation, doit être mis en place.

5.1.2 Les éléments communs des réformes menées dans le domaine de la formation professionnelle et technique

Au cours de la dernière décennie, certains États européens ont entrepris de réformer leur système d'enseignement et de formation professionnels en vue précisément de l'adapter à la réalité socioéconomique actuelle. Les réformes en cause ont fait l'objet d'analyse, ce qui a permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments communs, tant sur le plan du diagnostic et des constatations que sur celui des solutions proposées. Certains des éléments communs aux différentes réformes méritent d'être mentionnés, puisqu'ils concernent l'une ou l'autre des composantes du modèle de qualification professionnelle en vigueur dans les États en cause. À cet égard, il y a lieu de mentionner ceux qui suivent :

- la description élargie des professions;
- la description élargie de l'activité professionnelle;
- la précision des compétences dites essentielles;
- l'organisation des programmes d'études en modules de formation;
- la diversification des modes de formation;
- l'adoption de normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP) flexibles;
- l'analyse continue des besoins du marché du travail⁶⁸.

La description élargie des professions

L'objectif premier de tout système d'enseignement et de formation professionnels est de former une main-d'œuvre capable de satisfaire les besoins immédiats et futurs du marché du travail, et ce, dans un contexte où les changements d'ordre technique ou de tout autre ordre influent de façon continue sur le contenu et la structure des emplois. Cela suppose, notamment, que l'on mette l'accent sur une formation générale assurant la maîtrise de compétences professionnelles relativement stables à partir desquelles il est possible d'acquérir de nouvelles compétences ou de procéder à des mises à jour. Pour parvenir à ce résultat, des États ont adopté de nouvelles manières de faire; ils ont révisé la définition des professions et la structure professionnelle de leur marché du travail dans le but de

67. ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE et ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL, *op. cit.*, p. 68.

68. Les éléments communs aux différentes réformes menées en éducation sont tirés de Bob MANSFIELD, *op. cit.*, p 13-14.

définir des normes d'enseignement et de formation professionnels⁶⁹ qui assurent une préparation efficace à l'exercice d'une profession, tout en garantissant une certaine polyvalence dans le marché du travail, et en permettant l'adaptation continue des compétences selon les exigences de l'exercice des professions. Cela a conduit, entre autres, à la mise au point de programmes d'études qui visent l'acquisition « de connaissances et [de] compétences générales pour préparer à l'exercice d'un large éventail d'emplois dans un domaine professionnel de façon à ne pas limiter l'individu dans le choix de son métier et à lui permettre de passer d'un domaine d'activité à un autre au cours de sa carrière⁷⁰ ».

À cet égard, citons l'exemple de l'Angleterre, où une révision des programmes d'enseignement et de formation professionnelle est actuellement en cours⁷¹. La réorganisation du système d'enseignement et de formation professionnels vise notamment à inclure dans chacun des programmes préparant à l'exercice d'une profession une composante de formation générale regroupant un ensemble de compétences essentielles et de connaissances générales qui permettront aux personnes de s'adapter plus rapidement aux changements dans le marché du travail. Cela devrait également favoriser l'amélioration continue de la situation professionnelle des personnes en leur permettant de bénéficier d'une formation continue à n'importe quel moment de leur vie active.

La description élargie de l'activité professionnelle

Les changements rapides et continus survenus dans la définition du contenu des emplois et de l'organisation du travail ont amené les autorités gouvernementales à adopter une méthode d'analyse de l'activité professionnelle qui permet de faire des ajustements au référentiel d'activité professionnelle et, de ce fait, au référentiel de formation, sans pour autant devoir reprendre au complet l'analyse d'une profession⁷².

La précision des compétences dites essentielles

Les changements d'ordre technique et économique survenus au cours des dernières décennies ont notamment eu pour effet de mettre au jour la nécessité d'amener toute personne à maîtriser un certain nombre de compétences associées à des compétences de base. Aussi plusieurs États ont-ils procédé au cours des années 90 à la définition des compétences dont la maîtrise par l'ensemble de la population est jugée essentielle. À cet égard, rappelons que les compétences de base sont les compétences qu'utilisent les personnes pour accomplir une grande variété de tâches dans la vie quotidienne comme dans la vie professionnelle. Selon les États, les compétences en cause sont désignées sous des appellations différentes. Ainsi, elles sont désignées sous l'appellation compétences transversales en France, *Key Skills* en Angleterre et en Australie et compétences

69. Signalons que les normes d'enseignement et de formation professionnels servent, entre autres, à la définition du référentiel de formation et du référentiel d'évaluation.

70. ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE et ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL, *op. cit.*, p. 21.

71. À ce sujet, il est utile de consulter le rapport intérimaire publié en février 2004 par le groupe de travail affecté à l'élaboration du nouveau système de qualification professionnelle : WORKING GROUP ON 14-19 REFORM, *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Interim Report of the Working Group on 14-19 Reform*, Annersley, DFES Publications, 2004, 100 p.

72. La méthode dite de l'analyse fonctionnelle est celle qui est proposée aux États membres de l'Union européenne pour l'élaboration des référentiels d'activité professionnelle, qui sont désignés sous l'appellation norme d'enseignement et de formation professionnels (NEFP) dans le contexte européen. Ajoutons que les principales caractéristiques de cette méthode seront décrites à la dernière section du présent chapitre.

essentielles au Canada. Bien que leur définition puisse différer quelque peu selon les États, les compétences de base regroupent généralement des compétences dans le domaine de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'informatique. Elles renvoient également à des savoir-faire plus larges comme la capacité de raisonnement, le travail en équipe et la faculté d'apprendre à apprendre. Outre le fait que la maîtrise de ces compétences facilite l'insertion des personnes dans le marché du travail, elles constituent également la base leur permettant de pouvoir s'adapter plus facilement aux changements qui surviennent au cours de la vie professionnelle comme de la vie en société⁷³.

L'organisation des programmes d'études en modules de formation

L'organisation des programmes d'études en modules de formation vise à favoriser une plus grande souplesse dans les apprentissages. En effet, les modules de formation peuvent être agencés de différentes manières en vue de répondre aux besoins du marché du travail comme à ceux des personnes en situation de formation.

La diversification des modes de formation

Les établissements d'enseignement ne sont plus les seuls lieux de formation ni d'acquisition des compétences utiles à l'exercice des professions. En effet, les TIC rendent possible aujourd'hui l'apprentissage aussi bien à domicile que sur les lieux de travail. Les TIC rendent également possible la diversification des modes d'apprentissage.

Par ailleurs, les changements d'ordre technique favorisent l'adoption de modes de formation qui combinent à la fois l'apprentissage en milieu scolaire et en milieu de travail, ce qui permet aux élèves d'acquérir des compétences pratiques en situation réelle, à l'aide d'équipement de pointe. Qui plus est, les établissements d'enseignement, qui n'ont pas nécessairement les moyens financiers ni les moyens techniques de suivre l'évolution des techniques de travail ou de production, bénéficient de cette nouvelle collaboration avec les partenaires du marché du travail.

L'adoption de normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP) flexibles

L'une des critiques généralement formulées à l'égard du système d'éducation est qu'il met trop de temps à apporter les ajustements utiles aux référentiels de formation préparatoires à l'exercice des professions en vue de tenir compte des changements qui surviennent dans le marché du travail. Aussi, au moment de réformer leur système d'éducation, les États ont-ils adopté des méthodes analytiques permettant d'actualiser rapidement aussi bien les référentiels d'activité professionnelle que les référentiels de formation.

L'analyse continue des besoins du marché du travail

La mise au point des référentiels de formation adaptés aux besoins des personnes et du marché du travail suppose une connaissance précise des exigences d'exercice des différentes professions. Cela suppose également une mise à jour continue des données relatives à l'exercice des différentes professions. C'est donc dire que les États se sont donné les moyens utiles pour mettre à jour des bases de données sur les professions.

73. COMMISSION EUROPÉENNE, *op. cit.*, p. 10.

5.2 Les trois principales composantes du modèle de qualification professionnelle en vigueur dans les États de l'Union européenne

En vue de préciser en quoi consistent les trois principales composantes du modèle de qualification professionnelle en vigueur dans les 25 États de l'Union européenne, il est utile de rappeler qu'un tel modèle vise à établir des liens précis et fonctionnels entre le marché du travail et le système d'éducation et de formation de la main-d'œuvre. La mise au point de références européennes communes est en cours en ce qui a trait à plusieurs aspects importants de la formation professionnelle et technique. Ces références visent, notamment, la reconnaissance des compétences professionnelles, l'établissement de normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP), la reconnaissance des acquis scolaires et des acquis expérimentiels, de même que l'évaluation et la reconnaissance des compétences des personnes occupant un emploi. Aussi le modèle de qualification professionnelle en vigueur dans ces États sera-t-il décrit selon ses trois principales composantes, à savoir :

- l'adoption d'un régime général de reconnaissance mutuelle des différentes sanctions des études;
- la reconnaissance des acquis scolaires, des acquis expérimentiels et des compétences des personnes occupant un emploi;
- la mise au point d'un modèle d'établissement de normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP).

5.2.1 L'adoption d'un régime général de reconnaissance mutuelle des différentes sanctions des études

D'emblée, il faut mentionner que, selon la Commission européenne, l'égalité des chances pour les populations des États membres de l'Union européenne au regard de l'emploi dépend, entre autres, des possibilités qu'auront les personnes de voir leurs diplômes et certificats reconnus partout en Europe. Aussi la mise au point de références européennes communes a-t-elle pour objectif de rendre le marché européen de l'emploi plus efficace et plus fluide et de favoriser la mobilité de la main-d'œuvre. Dans ce but, la Commission européenne a déposé, en mars 2002, un document intitulé *Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*. Il s'agit d'une proposition qui a été adoptée par le Parlement européen le 12 février 2004⁷⁴. Précisons que le Conseil des ministres devrait adopter la même position en mai 2004⁷⁵, de sorte que la Proposition de directive en cause puisse être mise en œuvre dans les différents États.

Pour l'essentiel, cette Proposition de directive vise la mise en place, au plus tard en 2005, d'un régime uniforme de reconnaissance mutuelle des différentes sanctions des études, notamment pour

74. COMMISSION EUROPÉENNE, *Qualifications professionnelles : en approuvant le projet de directive, le Parlement européen donne le feu vert à une simplification du système*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2004, p. 1. Signalons que dans le contexte de la Proposition de directive de la Commission européenne, la notion de *qualification professionnelle* est utilisée pour désigner les différentes sanctions des études ou les différents types de diplômes.

75. *Ibid.*

les professions réglementées⁷⁶. À cette fin, la nouvelle réglementation décrite dans la Proposition de directive propose une simplification des exigences administratives existantes, notamment le remplacement des quinze directives actuellement en vigueur en ce qui a trait à la reconnaissance des *qualifications professionnelles*⁷⁷. Précisément, la Proposition de directive fixe les règles selon lesquelles la reconnaissance des *qualifications professionnelles* doit avoir lieu. Selon les termes de la Proposition de directive, les *qualifications professionnelles* sont « les qualifications attestées par un titre de formation, une attestation de compétence visée à l'article 11, paragraphe 2, point a et/ou une expérience professionnelle⁷⁸ ». Le régime de reconnaissance de sanction des études donne aux personnes qui ont acquis les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession dans un État la garantie qu'elles pourront accéder à la même profession et l'exercer dans un autre État membre de l'Union européenne. Rappelons que le régime de reconnaissance vise les professions réglementées, à savoir « une activité ou un ensemble d'activités professionnelles dont l'accès, l'exercice ou une des modalités d'exercice est subordonné directement ou indirectement par des dispositions législatives, réglementaires ou administratives à la possession de qualifications professionnelles déterminées⁷⁹ ».

Selon les balises définies dans la Proposition de directive, l'État d'accueil doit accorder l'accès à une profession réglementée aux personnes qui ont acquis le titre de formation prescrit dans un État membre, mais aussi aux personnes qui ont exercé à temps plein la profession visée dans un autre État membre. Dans ce dernier cas, les personnes doivent posséder une attestation de compétence délivrée par une autorité compétente de l'État membre d'origine.

De plus, la Proposition de directive établit un *régime général de reconnaissance de titres de formation* qui s'applique à toutes les professions autres que celles qui sont considérées comme des professions réglementées⁸⁰. Ainsi, le *régime général de reconnaissance de titres de formation* définit la structure de la qualification professionnelle selon les cinq niveaux de qualification ou de compétence suivants :

- niveau 1 : attestation de compétence;
- niveau 2 : certificat;
- niveau 3 : diplôme sanctionnant une formation courte;
- niveau 4 : diplôme sanctionnant une formation intermédiaire;
- niveau 5 : diplôme sanctionnant une formation supérieure⁸¹.

Le niveau 1 correspond « à une formation générale de niveau de l'enseignement primaire ou secondaire attestant que son titulaire possède des connaissances générales ». Il correspond aussi à « une attestation de compétence délivrée par une autorité compétente de l'État membre d'origine sur

76. COMMISSION EUROPÉENNE, *Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2002, p. 3.

77. COMMISSION EUROPÉENNE, *Qualifications professionnelles*, *op. cit.*, 2 p.

78. COMMISSION EUROPÉENNE, *Proposition de directive*, *op. cit.*, p. 23.

79. *Ibid.*

80. *Ibid.*, p. 26.

81. *Ibid.*, p. 26-28. Il est utile d'attirer ici l'attention sur le fait que, dans le contexte de l'Union européenne, la désignation des niveaux de compétence à l'aide de chiffres liés aux titres de formation diffère de la désignation utilisée dans la CNP et dans ISCO-88. Par contre, la désignation des niveaux de compétence dans l'Union européenne présente une grande similitude avec la classification de la CITE-1997.

la base d'une formation très courte, d'un examen spécifique sans formation préalable ou de l'exercice à temps plein de la profession dans un État membre pendant trois années consécutives ou pendant une durée équivalente à temps partiel au cours des dix dernières années ».

Le niveau 2 correspond « à une formation du niveau de l'enseignement secondaire soit professionnel, soit général complété par un cycle professionnel ».

Le niveau 3 correspond à une formation postsecondaire non universitaire d'une durée minimale d'une année, mais inférieure à trois années, et menant à l'exercice d'une profession déterminée. De plus, il y a lieu de mentionner que « les formations à structure particulière conférant un niveau professionnel comparable et préparant à un niveau comparable de responsabilités et de fonctions » sont assimilées au niveau 3 de qualification professionnelle⁸². Sont également assimilées au niveau 3 de la qualification professionnelle « les formations réglementées qui sont orientées spécifiquement sur l'exercice d'une profession déterminée et qui consistent en un cycle d'études complété, le cas échéant, par une formation professionnelle, un stage professionnel ou une pratique professionnelle, dont la structure et le niveau sont déterminés par les dispositions législatives, réglementaires ou administratives de l'État membre en question, ou font l'objet d'un contrôle ou d'un agrément par l'autorité désignée à cet effet⁸³ ».

Le niveau 4 correspond « à une formation du niveau de l'enseignement supérieur ou universitaire et d'une durée minimale de trois ans et inférieure à quatre ans ». Le niveau 4 de la qualification professionnelle correspond aux programmes d'études qui conduisent à l'obtention d'un baccalauréat.

Enfin, le niveau 5 de la qualification professionnelle correspond « à une formation du niveau de l'enseignement supérieure d'une durée minimale de quatre ans ». Ce niveau correspond au cycle d'études universitaires supérieures.

5.2.2 La reconnaissance des acquis scolaires, des acquis expérientiels et des compétences des personnes occupant un emploi

En 2001, dans un document d'analyse de la mobilité professionnelle, la Commission européenne faisait état de constatations relatives à la reconnaissance des acquis scolaires et des acquis expérientiels, de même qu'à l'évaluation et à la reconnaissance des compétences des personnes occupant un emploi. En particulier, la Commission constatait que, pour une travailleuse ou un travailleur, le passage d'un emploi à un autre pouvait être entravé par la difficulté de prouver sa qualification professionnelle, notamment lorsque les compétences acquises l'ont été en dehors du milieu scolaire. À cet égard, la Commission constatait également qu'« il existe peu de méthodes avérées pour évaluer et valider ces compétences, ce qui représente un frein important à la mobilité

82. L'annexe II du présent rapport fournit la liste des formations à structure particulière visées par le paragraphe 4 a) de l'article 11 de la *Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*.

83. *Ibid.*, p. 27. Notons que l'annexe III du présent rapport fournit la liste des formations réglementées visées par le paragraphe 4 b) de l'article 11 de la *Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*.

professionnelle⁸⁴ ». En vue de surmonter cet obstacle majeur, la Commission recommandait de mettre au point un *cadre européen* pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences des personnes, quel que soit le lieu où elles ont été acquises. À ce sujet, rappelons que l'évaluation et la reconnaissance des compétences des personnes constituent une réalité à la fois complexe et diversifiée qui renvoie, selon le contexte, à la reconnaissance des acquis scolaires et des acquis expérimentiels ou des compétences des personnes occupant un emploi. Enfin, la Commission européenne signalait le caractère crucial de la mise au point d'un tel *cadre européen* dans le contexte économique actuel, dans la mesure où il y a lieu de réduire, sinon d'abolir, les barrières entre l'*éducation formelle et non formelle*⁸⁵. En particulier, elle y voyait un moyen efficace pour maintenir ou ramener dans le marché du travail les travailleuses et les travailleurs un peu plus âgés qui ont acquis leurs compétences en dehors des voies scolaires habituelles.

Le besoin de mettre en place un système de reconnaissance des compétences commun aux États de l'Union européenne a été exprimé à différentes reprises au cours des dernières années par divers organismes. En particulier, ce besoin a été clairement exprimé dans les conclusions de la Conférence européenne sur la reconnaissance de la formation non formelle et informelle d'Oslo tenue en mai 2002, de même que dans la Déclaration de Copenhague de novembre 2002. En novembre 2003, un rapport de la Commission européenne faisait de nouveau état de ce besoin et rappelait l'importance, voire l'urgence, pour les États de l'Union européenne de se donner un système commun de référence permettant de comparer les compétences acquises selon les différents modes d'apprentissage, c'est-à-dire à l'aide de la *formation formelle* ou de la *formation informelle*. C'est donc dire qu'un tel système doit viser l'évaluation et la reconnaissance des compétences acquises en milieu scolaire comme celles ayant été acquises par l'expérience professionnelle et l'action bénévole.

La mise au point d'un tel système de reconnaissance des compétences constitue l'un des objectifs que l'Union européenne s'est fixé dans ce qui est désignée comme la Stratégie de Lisbonne, dont la mise en œuvre doit être terminée en 2010⁸⁶. Par ailleurs, à ce jour, aucun projet concret n'a encore été soumis au Parlement européen relativement à la reconnaissance des compétences.

84. COMMISSION EUROPÉENNE, *Task force de haut niveau sur les compétences et la mobilité*, op. cit., p. 13. À ce sujet, se reporter également au document suivant : COMMISSION EUROPÉENNE, *Validation of Non-Formal and Informal Learning. Contribution of The Commission Expert Group*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, novembre 2003, p. 6.

85. Les termes *éducation* ou *formation formelle et non formelle* sont utilisés dans les documents de la Commission européenne.

86. CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Éducation et formation 2010 – L'urgence des réformes pour réussir la Stratégie de Lisbonne*, Bruxelles, 2004, p. 26. En mars 2004, on signale de nouveau la nécessité de concevoir des dispositifs permettant à chaque personne de faire reconnaître les compétences qu'elle a acquises, et ce, peu importe le lieu.

5.2.3 La mise au point d'un modèle d'établissement de normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP)

Entre juin 1999 et avril 2000, la Fondation européenne pour la formation⁸⁷ a financé et géré le projet *Normes 2000* visant la mise au point d'un modèle d'établissement de normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP)⁸⁸. Bien que plusieurs États membres de l'Union européenne aient déjà établi leurs propres normes d'enseignement et de formation professionnels afin de garantir l'adéquation entre les besoins du marché du travail et les compétences de la main-d'œuvre, la Fondation européenne pour la formation a cru bon de mettre au point un tel modèle en vue d'uniformiser le plus possible les normes d'enseignement et de formation professionnels à venir, notamment dans les nouveaux États membres de l'Union européenne.

Le modèle d'établissement des NEFP mis au point sous l'égide de la Fondation européenne pour la formation se veut donc un cadre de référence commun pour tous les États membres de l'Union européenne. Le but visé est de favoriser la conception de référentiels d'activité professionnelle et de référentiels de formation garantissant la meilleure adéquation possible entre les compétences acquises par les personnes et les besoins du marché du travail. Ainsi, le modèle de normes d'enseignement et de formation professionnels définit ce que les NEFP de chaque État devraient inclure, mais il ne spécifie pas comment chaque composante d'une norme doit être définie.

Selon la méthode mise au point pour le compte de la Fondation européenne pour la formation, une norme d'enseignement et de formation professionnels doit obligatoirement regrouper trois éléments, à savoir la spécification de l'emploi, la spécification de l'apprentissage et la spécification d'évaluation. Précisément, la spécification de l'emploi, ou référentiel d'activité professionnelle, définit ce que la personne doit être capable de faire dans l'exercice d'une profession déterminée. Ce sont les employeurs et les autres partenaires du monde du travail (syndicats, planificateurs économiques, etc.) qui sont chargés de définir la spécification de l'emploi. La spécification de l'emploi sert de point de départ à la conception des nouveaux programmes d'études, de même qu'à l'examen et à la révision des anciens programmes. La spécification de l'apprentissage, ou référentiel de formation, définit ce que l'élève doit apprendre pour être efficace dans l'exercice de la profession visée. Elle est conçue par des pédagogues à partir de la spécification de l'emploi. Elle sert de cadre à la conception des programmes d'études, ce qui permet de former une main-d'œuvre qui satisfait aux exigences du marché du travail. Enfin, la spécification d'évaluation, ou référentiel d'évaluation, permet de définir comment seront mesurées les compétences de l'élève, en tenant compte de la spécification de l'emploi et de la spécification de l'apprentissage.

Enfin, notons que les normes d'enseignement et de formation professionnels peuvent avoir de multiples utilisations. À titre d'exemples, notons qu'elles peuvent être utilisées par les entreprises pour le recrutement du personnel, les descriptions de postes et l'établissement des besoins de

87. La Fondation européenne pour la formation est un organisme à but non lucratif de l'Union européenne créé le 7 mai 1990. Elle a pour mandat de « contribuer au développement des systèmes de formation professionnelle des pays d'Europe centrale et orientale, des États indépendants de l'ancienne Union soviétique et de la Mongolie ». La Fondation a également pour mandat de « promouvoir une coopération efficace entre la Communauté et les pays partenaires dans le domaine de la formation professionnelle ». Site Internet de l'Union européenne [europa.eu.int].

88. Mentionnons que l'appellation *norme d'enseignement et de formation professionnels* « est une désignation européenne commune ». Mentionnons également que chaque norme d'enseignement et de formation professionnels correspond à une profession. À ce sujet, se reporter au document suivant : Bob MANSFIELD, *op. cit.*, p 14.

formation et de développement de la main-d'œuvre. Elles peuvent aussi servir à l'élaboration de plans stratégiques de développement de la main-d'œuvre et à l'établissement des priorités pour le financement de la formation professionnelle. Elles peuvent également être utiles aux personnes comme aux organisations pour toute question relative à la planification de carrière.

5.3 La méthode de l'analyse fonctionnelle appliquée à l'élaboration des référentiels d'activité professionnelle

La méthode mise au point pour l'établissement des normes d'enseignement et de formation professionnels (NEFP) est fondée, rappelons-le, sur l'analyse fonctionnelle, qui est décrite dans le document déjà cité et intitulé *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi*. Pour comprendre en quoi consiste la méthode menant à l'établissement des normes d'enseignement et de formation professionnels, il est utile de traiter des trois points suivants :

- la description de l'activité professionnelle;
- la définition d'une norme d'enseignement et de formation professionnels correspondant à celle de « personne qualifiée »;
- les différents niveaux de qualification dans le modèle de la norme d'enseignement et de formation professionnels.

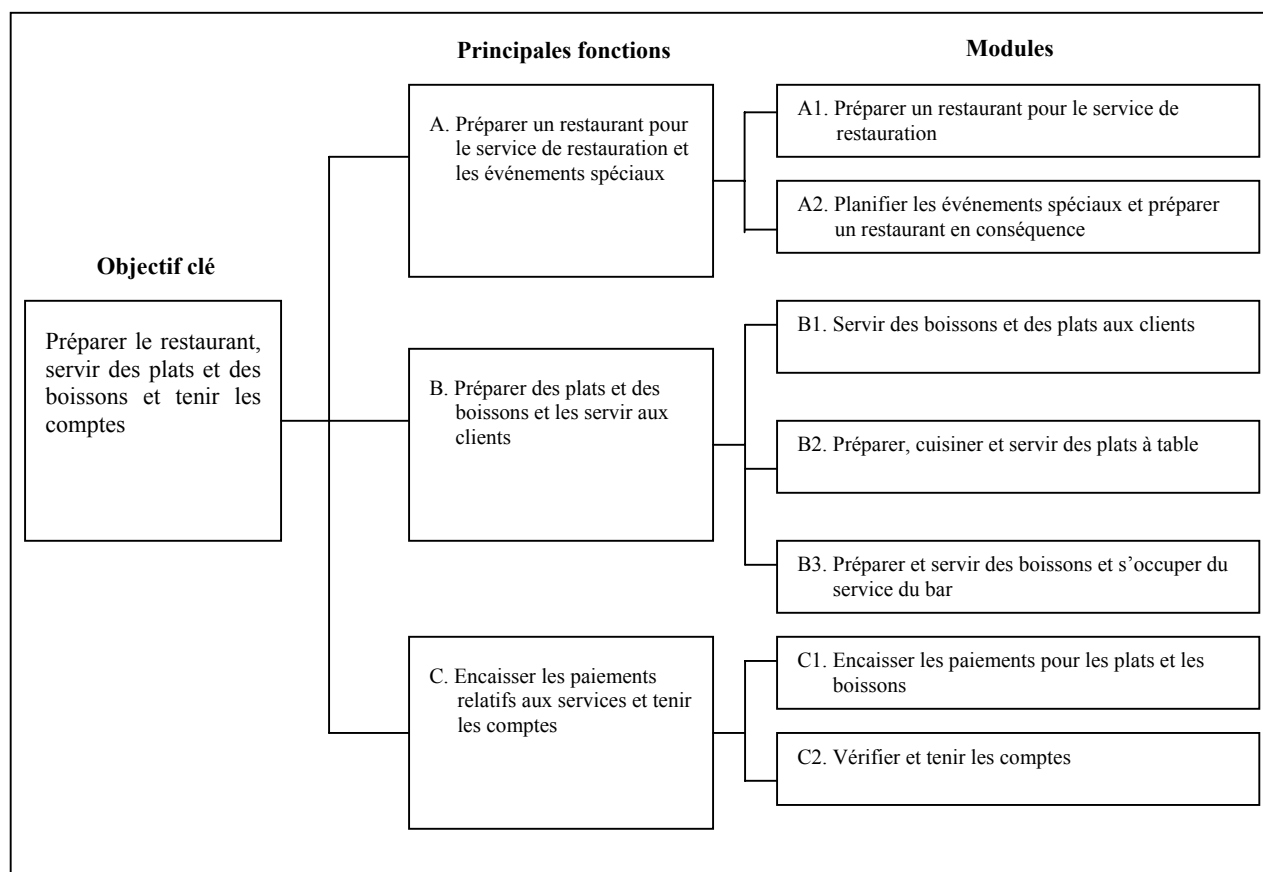
5.3.1 La description de l'activité professionnelle

La première étape de l'établissement d'une NEFP est la production de la carte fonctionnelle, laquelle donne une vue d'ensemble des principales fonctions liées à l'exercice de la profession analysée. À cet égard, la figure 5.1 illustre, à l'aide d'un exemple, le résultat obtenu au terme du processus analytique que constitue la méthode de la cartographie fonctionnelle. Par ailleurs, les principales caractéristiques de la carte fonctionnelle d'une NEFP peuvent être résumées comme suit :

- L'énoncé appelé objectif clé décrit la profession comme un résultat, c'est-à-dire ce qui doit être réalisé.
 - Les énoncés correspondant aux principales fonctions décrivent ce qui doit être fait pour atteindre l'objectif clé. Les fonctions principales sont détaillées de manière plus fine dans ce que l'on appelle des modules. Les énoncés des fonctions principales et des modules ne sont pas classés selon un ordre hiérarchique ou de priorité. Cependant, ils peuvent refléter le processus de travail.
 - Les énoncés correspondant aux modules décrivent des activités professionnelles distinctes. Chaque activité professionnelle doit faire appel à des méthodes, à des ressources (matériel, outils, etc.) différentes ou à des processus particuliers de travail.
 - Les codes alphanumériques servent à illustrer le degré de détail dans l'analyse. Ainsi, la première étape, qui correspond aux principales fonctions, est codée à l'aide d'une lettre (A, B, C, etc.). La deuxième étape de l'analyse, qui correspond aux modules, est codée à l'aide d'un chiffre, ce qui donne A1, A2, B1, B2, etc., dans l'exemple de la figure 5.1.
-

- La structure grammaticale de chaque énoncé est semblable. La première partie décrit l'action ou les actions nécessaires pour obtenir le résultat à l'aide d'un ou de plusieurs verbes. La deuxième partie de l'énoncé précise l'objet de l'action à l'aide d'un ou de plusieurs substantifs. La troisième et dernière partie de l'énoncé décrit, le cas échéant, le contexte de l'action. Il peut s'agir de l'objectif de l'action ou du bénéficiaire de l'action.

Figure 5.1 Illustration de la carte fonctionnelle d'une norme d'enseignement et de formation professionnels pour la profession Serveuse ou serveur de restaurant⁸⁹



Source : Bob MANSFIELD, *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi. Manuel international*, document préparé pour la Fondation européenne pour la formation, 2000, p 35.

5.3.2 La définition d'une norme d'enseignement et de formation professionnels correspondant à celle de « personne qualifiée »

La cartographie fonctionnelle, qui correspond, rappelons-le, à la première étape de l'élaboration du modèle d'une NEFP, fournit la structure globale du contenu de cette NEFP à l'aide d'un certain

89. Rappelons que la carte fonctionnelle d'une profession est le résultat de l'application de la méthode de l'analyse fonctionnelle ou de la cartographie fonctionnelle à l'analyse de l'activité professionnelle des personnes qui l'exercent; à ce titre, elle représente la première étape dans l'établissement d'une norme d'enseignement et de formation professionnels.

nombre d'énoncés (objectif clé, principales fonctions et modules) décrivant ce que les personnes doivent réaliser au travail. La deuxième étape de l'élaboration du modèle d'une NEFP adaptée à l'ensemble des États de l'Union européenne consiste à définir une NEFP dite de référence à partir de laquelle les autres normes pourront être établies. La NEFP dite de référence repose sur la définition du terme « ouvrier qualifié » ou « personne qualifiée ». Précisons que la personne qualifiée correspond au niveau 3 dans l'échelle de qualification des États européens. La définition du terme « personne qualifiée » a été établie à partir des « approches adoptées dans différents pays européens, dont les Pays-Bas, l'Irlande, l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni⁹⁰ ». Ainsi, selon l'approche adoptée, la personne qualifiée dans une économie moderne est celle qui possède les caractéristiques suivantes :

« L'ouvrier qualifié est une personne capable de répondre aux exigences techniques d'un domaine professionnel particulier (branche, profession, commerce) et de :

- déterminer les ressources requises et obtenir, collecter, analyser, distribuer et interpréter les informations et les données;
- planifier son travail pour répondre aux besoins de l'utilisateur, y compris la préparation, la détermination des méthodes et des séquences et les exigences en termes de qualité;
- contrôler sa propre performance en matière de qualité, corriger tout défaut et revoir les méthodes de travail;
- prendre la responsabilité de transmettre son travail pour l'étape suivante du processus.

Par ailleurs, l'ouvrier qualifié est capable de :

- travailler en collaboration avec ses collègues au sein d'une équipe de travail;
- communiquer efficacement avec les personnes avec lesquelles il travaille et celles qui sont affectées par son travail;
- résoudre les problèmes techniques survenant dans son environnement professionnel;
- émettre des jugements pertinents et prendre les décisions qui sont de son ressort;
- suggérer des améliorations dans les méthodes et les processus de travail;
- s'adapter à des circonstances nouvelles ou différentes en ayant la volonté d'apprendre de nouvelles connaissances, compétences et aptitudes;
- travailler en toute sécurité pour lui-même ainsi que pour les autres dans l'environnement de travail;
- reconnaître et travailler avec des valeurs et une éthique sociales et professionnelles⁹¹. »

Les exigences rattachées à la définition de la personne qualifiée sont élevées aux yeux de l'auteur. Toutefois, elles correspondent à ce qui est décrit comme une *tendance internationale* pour la catégorie professionnelle en cause, à savoir les personnes qui exercent des professions dites de niveau 3 dans l'échelle de la qualification professionnelle. L'analyse des exigences décrites précédemment à propos de la définition de la personne qualifiée révèle cinq grandes dimensions, lesquelles sont illustrées à l'aide de la figure 5.2 qui les représente, sous la forme de trois cercles concentriques. Ces dimensions correspondent à ce que l'on nomme les exigences, qui sont

90. *Ibid.*, p. 48.

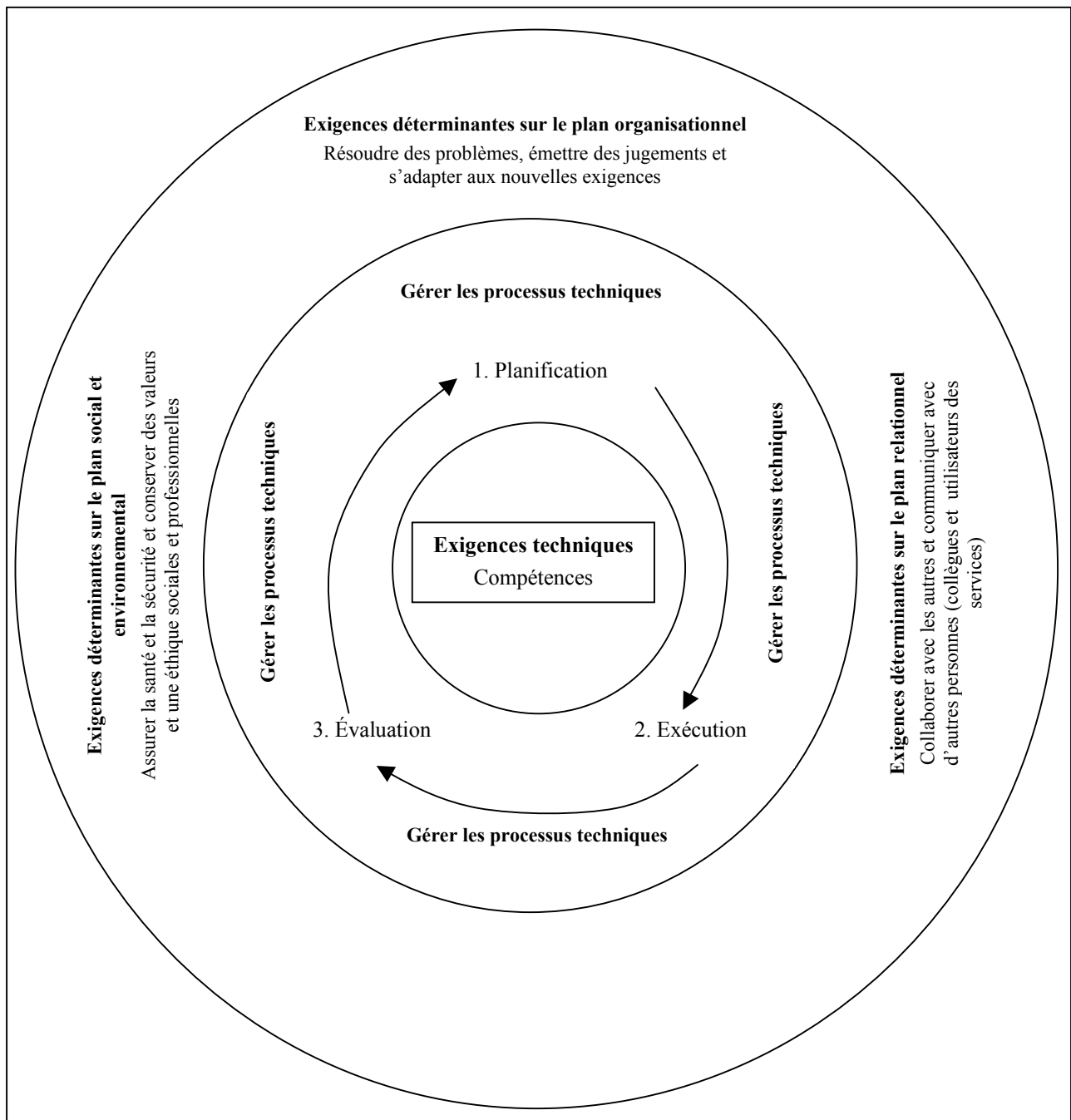
91. *Ibid.*

respectivement les exigences techniques, les exigences de gestion du processus de travail, les exigences déterminantes sur le plan relationnel et les exigences déterminantes sur le plan organisationnel, social et environnemental. Les cinq dimensions en cause se présentent comme suit.

- Les exigences techniques sont au cœur de la définition de la personne qualifiée et renvoient aux compétences utiles pour exercer une profession. Elles forment le noyau du premier cercle.
- Les exigences de gestion du processus de travail découlent des exigences techniques, qui renvoient à la planification, à l'exécution et à l'évaluation. Les exigences de gestion du processus de travail correspondent au cercle médian de la figure.
- Les exigences déterminantes sur le plan organisationnel concernent la contribution de la personne qualifiée à l'organisation du travail, en résolvant des problèmes, en émettant des jugements, en suggérant des améliorations au processus de travail et en s'adaptant à l'évolution des exigences du travail.
- Les exigences déterminantes sur le plan relationnel renvoient à la collaboration et à la communication de la personne qualifiée avec les collègues et les autres personnes utilisatrices des services.
- Les exigences déterminantes sur le plan social et environnemental visent à faire reconnaître à la personne qualifiée ses responsabilités sur le plan de la santé et sécurité au travail, sur le plan social et sur le plan de l'environnement.

En somme, dans la figure 5.2, le cercle intérieur représente les exigences techniques, c'est-à-dire les compétences particulières à chaque profession. Le cercle médian représente les exigences de gestion des processus techniques, qui renvoient à la planification, à l'exécution et à l'évaluation des actions nécessaires à l'atteinte du résultat attendu de la personne. Le cercle extérieur représente ce que toute personne qualifiée doit être capable de faire, indépendamment de la profession, ce qui correspond aux exigences déterminantes, qui renvoient, rappelons-le, à la communication, à l'organisation du travail et aux responsabilités sociales et environnementales.

Figure 5.2 Illustration des cinq dimensions des attentes sur le plan professionnel à l'égard d'une personne qualifiée



Source : Bob MANSFIELD, *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi. Manuel international*, document préparé pour la Fondation européenne pour la formation, 2000, p. 50.

La définition de la personne qualifiée présentée précédemment permet d'apporter des éléments nouveaux à l'établissement d'une NEFP. Cet apport peut être illustré en reprenant l'exemple de la figure 5.1 dans lequel les sept modules rattachés à la profession Serveuse ou serveur de restaurant correspondent aux trois grandes étapes du processus technique, à savoir la planification, l'exécution et l'évaluation (se reporter de nouveau à la figure 5.2). Par ailleurs, la définition de la personne qualifiée a montré qu'il existe des exigences dites déterminantes auxquelles il faut satisfaire dans l'exercice d'une profession. Ces exigences ne sont pas rattachées à une fonction principale ou à un module en particulier. Au contraire, elles visent l'ensemble du processus technique, soit l'ensemble des fonctions et des modules. Aussi pour compléter la NEFP d'une personne qualifiée est-il nécessaire d'ajouter, selon la profession visée, un ou des modules qui correspondent aux exigences déterminantes. Ainsi, dans l'exemple de la profession Serveuse ou serveur de restaurant, le module en cause, à savoir le huitième, pourrait être énoncé de la manière suivante : *contribuer à l'organisation du travail, aux bonnes relations et aux exigences sociales et environnementales*. Ce dernier module n'est pas codé comme le sont les sept précédents, puisqu'il vise l'ensemble des modules rattachés à l'exercice de la profession analysée.

5.3.3 Les différents niveaux de qualification dans le modèle de la norme d'enseignement et de formation professionnels

La troisième étape dans la mise au point du modèle d'établissement d'une NEFP consiste à préciser comment il est possible de passer de la NEFP dite de référence, qui correspond, rappelons-le, à celle de la personne qualifiée dans le contexte des États européens (niveau 3 de qualification professionnelle), à la NEFP pour les professions dont le niveau de qualification est soit moins élevé, soit plus élevé. Dans l'esprit du modèle de NEFP conçu pour la Fondation européenne concernant la formation, le passage d'un niveau de qualification à un autre doit être fait en prenant en considération les « caractéristiques de l'activité professionnelle qui sont associées aux différents niveaux » de qualification ou de compétence. Les caractéristiques rattachées à l'activité professionnelle qui permettent de définir le niveau de compétence d'une profession sont au nombre de huit. Ces caractéristiques sont les suivantes :

- la complexité des activités professionnelles;
- la gamme de variantes (outils et méthodes dont la maîtrise est nécessaire à l'exercice de la profession);
- la responsabilité personnelle et l'autonomie;
- la responsabilisation personnelle;
- la collaboration avec les autres;
- la responsabilité d'autres personnes;
- la nécessité d'appliquer des principes et des techniques;
- l'affectation des ressources⁹².

Le tableau 5.1 illustre ce que représente chacune des huit caractéristiques décrites précédemment au regard des cinq niveaux de qualification de l'échelle de classement des professions dans les États européens. À ce sujet, l'auteur du modèle attire l'attention sur le fait que le tableau constitue un

92. *Ibid.*, p. 65.

point de départ en ce sens que pour « des professions et des secteurs d'activités différents, le niveau appliqué aux diverses caractéristiques peut légèrement varier⁹³ ».

Selon la logique analytique inhérente au tableau 5.1, les professions dont l'exercice fait appel à un nombre peu élevé des caractéristiques rattachées à l'activité professionnelle sont associées aux niveaux inférieurs de l'échelle de la qualification professionnelle, à savoir le niveau 1 ou 2. À l'inverse, les professions dont l'exercice fait appel à un nombre élevé des caractéristiques rattachées à l'activité professionnelle sont associées aux niveaux supérieurs de l'échelle de la qualification professionnelle, à savoir le niveau 4 ou 5. C'est donc dire que c'est le nombre de caractéristiques rattachées à l'activité professionnelle de même que leur importance (faible, moyenne, élevée, etc.) qui contribuent à définir le niveau de compétence d'une profession.

Ainsi, sur le plan analytique, pour abaisser le niveau de compétence par rapport à la norme de référence qui correspond à celle d'une personne qualifiée, au moment de l'établissement d'une NEFP pour une profession donnée, il est possible de procéder de la manière suivante :

- réduire le nombre de modules nécessaires pour l'établissement de la NEFP;
- scinder les modules en vue d'obtenir des groupes d'exigences de rendement « plus petits »;
- supprimer les modules ou les exigences de rendement liés à la planification et à l'autonomie;
- réduire le nombre des exigences de rendement présentes dans un module;
- réduire le nombre de variantes possibles dans la série de variantes du module.

En revanche, pour relever le niveau de qualification associé à l'exercice d'une profession à partir de la norme de référence relative à une personne qualifiée, les voies suivantes sont suggérées par l'auteur :

- ajouter des modules, ce qui contribue à accroître la complexité et les variantes possibles (augmentation en *largeur*);
- renforcer les activités d'encadrement et de coordination en ajoutant des modules décrivant la gestion opérationnelle et la gestion organisationnelle ou générale;
- accroître la spécialisation technique (augmentation en *profondeur*) en concevant des modules spécialisés.

93. *Ibid.*, p 66.

Tableau 5.1 Tableau synoptique des caractéristiques de l'activité professionnelle selon les cinq niveaux de qualification

Caractéristique	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3 (personne qualifiée)	Niveau 4	Niveau 5
Complexité des activités professionnelles	Faible	Faible à moyenne	Élevée	Élevée	Extrêmement élevée
Gamme de variantes	Faible	Faible à moyenne	Moyenne à élevée	Élevée	Élevée
Responsabilité personnelle et autonomie	Très faible	Faible	Totale sur le plan technique	Élevée	Élevée
Responsabilisation personnelle	Très faible	Faible	Totale sur le plan technique	Élevée	Élevée
Collaboration avec les autres	Peu importante	Peu importante	Importante	Importante	Importante
Responsabilité d'autres personnes	Aucune	Aucune	Faible (supervision)	Moyenne	Élevée
Nécessité d'appliquer des principes et des techniques	Aucune	Très peu importante	Moyenne	Élevée	Élevée
Affectation des ressources	Aucune	Très peu importante	Faible à moyenne	Moyenne	Élevée

Source : Bob MANSFIELD, *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi. Manuel international*, document préparé pour la Fondation européenne pour la formation, 2000, p 65-66.

6 La formation préparatoire à l'exercice de professions et le niveau de compétence rattaché à celles-ci en Europe et en Amérique du Nord

Pour compléter la présente analyse comparative de modèles de qualification professionnelle, il est intéressant d'exposer ce que recouvre la formation préparatoire à l'exercice de certaines professions et d'expliquer en quoi consiste le niveau de compétence qui leur est rattaché en Europe et en Amérique du Nord. Il s'agit de mettre en lumière les éléments de convergence et de divergence dans la situation observée en Ontario, aux États-Unis, soit au Massachusetts principalement⁹⁴, et dans l'Union européenne, soit en Angleterre et en France, et, ce faisant, d'illustrer ce qui caractérise la situation observée au Québec. Toutefois, avant de présenter le résultat de l'analyse à ce sujet, il est utile de rappeler en quoi consistent les niveaux de compétence ou, ce qui est équivalent, les niveaux de qualification, liés aux différents systèmes de classification des professions utilisés dans les États faisant l'objet de l'analyse.

6.1 Une vue d'ensemble des différents systèmes servant à désigner les niveaux de compétence

La scolarité, c'est-à-dire la durée de la formation, est la référence utilisée dans les systèmes de classification des professions pour définir les niveaux de compétence. Les systèmes de classification des professions qui ont été décrits précédemment sont :

- la Classification internationale type des professions (ISCO-88), qui est également utilisée comme référence dans l'élaboration de la classification nationale des professions de nombreux États, notamment le Canada, l'Australie, l'Angleterre et certains États européens;
- la Classification nationale des professions (CNP), qui est utilisée au Canada;
- le *Standard Occupational Classification* (SOC), qui est la classification utilisée aux États-Unis⁹⁵.

Ajoutons que la Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997) a également été décrite dans le présent rapport⁹⁶. Comme le suggère son appellation, il s'agit d'une classification de l'éducation selon la durée de la formation et non d'une classification des professions. Toutefois, la référence à cette classification est justifiée dans la mesure où celle-ci est utilisée dans de nombreux États.

De plus, il est utile de signaler que les États de l'Union européenne utilisent une autre classification, qui est également fondée sur une référence liée à la scolarité et désignée sous l'appellation *régime*

94. Précisons que la situation au Massachusetts est tout à fait représentative de celle des autres États américains. De plus, aux États-Unis, le programme d'apprentissage est un programme national géré par chacun des États.

95. Les classifications ont été décrites au chapitre 3 du présent rapport.

96. La CITE-1997 a été décrite au chapitre 3 du présent rapport.

*général de reconnaissance de titres de formation*⁹⁷. Cette classification est utilisée notamment pour la reconnaissance des titres de formation en ce qui a trait aux professions réglementées.

Par ailleurs, les États de l'Union européenne peuvent utiliser une autre classification pour désigner le niveau de compétence des professions, qui n'est pas fondée sur une référence liée à la scolarité⁹⁸. Cette classification a été élaborée dans le contexte de la mise au point de la norme d'enseignement et de formation professionnels (NEFP). Elle s'appuie sur une définition de la personne qualifiée utilisée dans les économies industrialisées, ce qui correspond au niveau de compétence 3 dans le *régime général de reconnaissance de titres de formation*. La classification liée à la NEFP compte cinq niveaux de compétence qui sont tous définis en fonction du niveau de compétence de la personne qualifiée, c'est-à-dire la personne apte à exercer des professions dites techniques.

Les tableaux 6.1 et 6.2 présentent des éléments de comparaison relativement aux différentes classifications décrites précédemment. Ainsi, le tableau 6.1 donne une vue d'ensemble du niveau de compétence associé à chacun des différents systèmes de classification des professions fondés sur une référence liée à la scolarité. Cela exclut bien sûr la classification élaborée dans le contexte de la NEFP, puisqu'elle est fondée, rappelons-le, sur la définition de la personne qualifiée dont le niveau de compétence correspond au niveau 3 dans la classification de l'Union européenne. Précisons que le tableau vise la classification utilisée en Angleterre, soit le *National Qualification Framework* (NQF), et la classification propre au système d'éducation français, qui est désignée ici sous le terme France⁹⁹. Il ressort de l'analyse des données du tableau 6.1 que le niveau de compétence associé aux classifications des professions prend une valeur croissante au fur et à mesure de l'augmentation de la scolarité, sauf en France et au Canada. À titre d'exemple, dans la classification ISCO-88, le niveau de compétence le moins élevé (niveau 1) correspond à l'enseignement primaire et le plus élevé (niveau 4) correspond à l'enseignement supérieur ou universitaire. Il en va tout autrement pour la France et le Canada, où une valeur élevée du niveau de compétence correspond à la scolarité la plus faible. À titre d'exemples, notons qu'au Canada, le niveau de compétence 4 ou 5 dans la CNP correspond à l'enseignement secondaire, alors que le niveau de compétence 1 correspond à l'enseignement universitaire.

Pour sa part, le tableau 6.2 permet d'établir une comparaison des niveaux de compétences associés aux différents systèmes de classification des professions selon certaines caractéristiques de la formation comme la durée et la sanction des études.

97. Cette classification a été décrite à la section 5.2.1 du présent rapport; elle est associée dans la suite de l'analyse à la classification de l'Union européenne.

98. La classification en cause a été décrite à la section 5.3 du présent rapport.

99. Rappelons que la classification utilisée en Angleterre est décrite à l'annexe IV intitulée *Le système d'enseignement en Angleterre* et que la classification propre à la France est décrite à l'annexe V intitulé *Le système d'enseignement en France*.

Tableau 6.1 Tableau synoptique des niveaux de compétence dans les différents systèmes de classification des professions

Scolarité	CITE-1997 ^a	ISCO-88 ^b	Canada (CNP)	États-Unis (SOC) ^c	Union européenne	Angleterre (NQF)	France
Éducation préscolaire	0	–	–	–	–	–	–
Enseignement primaire	1 ^{er}	1 ^{er}	–	–	–	–	–
Premier cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e	2 ^e	–	1	1	1	–
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	3 ^e	2 ^e	4, 5 ou 6	2	2	2	5
Enseignement postsecondaire qui ne relève pas de l'enseignement supérieur	4 ^e	3 ^e	2 ou 3	3	3	3	4
Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheuse hautement qualifiée ou de chercheur hautement qualifié)	5 ^e	4 ^e	1	4	4	4	3
Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheuse hautement qualifiée ou de chercheur hautement qualifié)	6 ^e	4 ^e	1	5	5	5	2
Troisième cycle de l'enseignement supérieur	–	–	–	–	–	–	1

- a. Rappelons que la CITE-1997 est une classification de l'éducation selon la scolarité et non une classification des professions. Elle est présentée ici à titre indicatif.
- b. Rappelons que la version utilisée par les pays membres de l'Union européenne est une variante de la version internationale de la classification, à savoir ISCO-88, et qu'elle est désignée sous l'acronyme ISCO-88 COM.
- c. La référence aux niveaux de compétence concernant les États-Unis est décrite dans le document suivant : Frederick OSWALD et autres, *Stratifying Occupational Units by Specific Vocational Preparation (SVP)*, National Center for O*NET Development, Employment Security Commission, Raleigh, North Carolina, 1999, 16 p.

Tableau 6.2 Comparaison des classifications des professions selon certaines caractéristiques de la formation associées aux niveaux de compétence

Canada (CNP)	France	Union européenne	États-Unis (SOC)	Angleterre (NQF)
Niveau D (code 6 de la CNP) – Formation en cours d’emploi	Sans objet	Niveau 1 – Formation secondaire générale	Niveau 1 – Diplôme d’études secondaires – Aucune expérience professionnelle requise	Niveau 1 – Diplôme d’études secondaires générales (<i>GCSE</i>) et diplôme d’enseignement secondaire professionnel (<i>GCSE Vocational</i> et les <i>NVQ level 1</i>)
Niveau C (codes 4 et 5 de la CNP) – Études secondaires – Études secondaires professionnelles	Niveau 5 – Études secondaires professionnelles sanctionnées par le CAP ou le BEP	Niveau 2 – Études secondaires professionnelles ou formation secondaire générale et formation professionnelle	Niveau 2 – Diplôme d’études secondaires et une formation professionnelle – Expérience professionnelle pouvant être un atout, mais pas requise	Niveau 2 – Études secondaires et formation professionnelle sanctionnée par les <i>NVQ level 2</i>
Niveau B (codes 2 et 3 de la CNP)^a – Études secondaires et 2 à 3 années de formation professionnelle – Études postsecondaires d’une durée de 2 à 3 années – Apprentissage d’une durée de 2 à 5 années	Niveau 4 – Études secondaires et 2 à 3 années de formation professionnelle sanctionnée par le Bac Pro, le Bac techno, le BP ou le BT	Niveau 3 – Études postsecondaires d’une durée minimale d’une année et maximale de 3 années	Niveau 3 – Études secondaires et 2 années d’une formation, sanctionnée par le <i>Certificate</i> ou le <i>Associate’s Degree</i> – Expérience professionnelle requise de 3 à 4 années (incluant les <i>Apprenticeship Programs</i>)	Niveau 3 – Études secondaires et 2 années de formation générale sanctionnée par le <i>A level</i> – Études secondaires et formation professionnelle sanctionnée par les <i>BTEC Nationals</i> et les <i>NVQ level 3</i>
Niveau A (code 1 de la CNP) – Diplôme universitaire (baccalauréat, maîtrise et doctorat)	Niveau 3 – Baccalauréat et 2 années de formation supérieure, ce qui correspond à la scolarité obligatoire d’une durée de 11 années à laquelle s’ajoutent 3 autres années. La formation est sanctionnée par le DUT, le BTS ou le DEUG.	Niveau 4 – Études supérieures ou universitaires d’une durée minimale de 3 années et maximale de 4 années	Niveau 4 – Baccalauréat de 4 années – Formation et expérience professionnelle de 2 à 4 années	Niveau 4 – Baccalauréat de 3 et 4 années – Formation professionnelle supérieure sanctionnée par les <i>BTEC Higher Nationals</i> et les <i>NVQ level 4</i>
	Niveau 2 – Baccalauréat et de 3 à 5 années de formation supérieure, ce qui correspond à la scolarité obligatoire de 11 années à laquelle s’ajoutent 4 à 6 autres années. La formation est sanctionnée par la Licence professionnelle (Bac + 3), la Maîtrise (Bac + 4) ou le Diplôme d’études supérieures spécialisées (Bac + 5)	Niveau 5 – Études supérieures d’une durée minimale de 4 années	Niveau 5 – Maîtrise ou doctorat – Longue formation + expérience professionnelle, par exemple un bac + 5 à 7 années d’expérience	Niveau 5 – Maîtrise ou doctorat – Formation professionnelle sanctionnée par les <i>NVQ level 5</i>
	Niveau 1 – Études supérieures de troisième cycle sanctionnées par le Diplôme d’études avancées (DEA), le Diplôme d’études supérieures spécialisées (DESS) ou le Doctorat	—	—	—

a. Rappelons que, selon la codification de la CNP, une partie significative de la formation professionnelle offerte au secondaire au Québec est une formation postsecondaire.

6.2 L'exposé du résultat de l'analyse

La sélection des professions en vue de comparer les différents États à l'étude pour ce qui est de la formation préparatoire à l'exercice de professions a été faite à partir de trois critères. Ainsi, les professions ont été sélectionnées en raison du fait qu'elles visent généralement une part importante de la main-d'œuvre d'un État. Elles ont été sélectionnées également, parce que l'acquisition des compétences nécessaires à leur exercice peut s'effectuer, selon le cas, en milieu scolaire, en milieu de travail par l'intermédiaire d'un programme d'apprentissage ou, encore, selon une combinaison des deux modes de formation. Elles ont été sélectionnées enfin de manière à assurer une représentation des différents secteurs de l'activité économique des sociétés industrialisées. Les professions visées sont les suivantes :

- Électricienne ou électricien;
- Mécanicienne ou mécanicien automobile;
- Cuisinière ou cuisinier d'établissement;
- Infirmière ou infirmier;
- Secrétaire;
- Éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé;
- Technicienne ou technicien en horticulture;
- Technicienne ou technicien en génie mécanique.

Comme en font foi les tableaux 6.3 à 6.10 présentés ci-après, qui visent respectivement chacune de ces professions, les objets de l'analyse descriptive produite se rapportent aux éléments suivants : le code de la classification des professions en vigueur dans chaque État, les conditions minimales d'admission dans le programme d'études ou le programme d'apprentissage menant à l'exercice de la profession en cause et les caractéristiques de la formation, en particulier, le type, la durée et la structure, à savoir la composante de la formation générale et de la formation spécifique et, le cas échéant, l'apprentissage.

Avant d'énoncer le résultat de cette analyse, il est utile de préciser quelques dimensions relatives au système d'éducation en vigueur dans les différents États à l'étude¹⁰⁰. Ainsi, le nombre d'années de scolarité à la fin des études secondaires est de 12 en Ontario et aux États-Unis, alors qu'il est de 11 au Québec et en Angleterre. En France, la situation est quelque peu différente dans la mesure où après le brevet, qui correspond à 9 années de scolarité, l'élève peut poursuivre des études en formation professionnelle et les terminer après 11 ou 12 années de scolarité ou, encore, poursuivre des études générales et obtenir le Bac général, qui correspond à 12 années de scolarité. Par ailleurs, notons que la formation relative aux professions pour lesquelles l'acquisition des compétences nécessaires implique des programmes d'apprentissage, professions ci-après nommées professions d'apprentissage, porte exclusivement sur la spécialisation, ce qui suppose que ces programmes ne comportent pas une part de formation générale.

Ces précisions apportées, examinons ce qui en est de chacune des professions visées par l'analyse. Ainsi, dans les cinq États à l'étude, la profession Électricienne ou électricien a un niveau de compétence qui correspond à une profession dite qualifiée. C'est également une profession d'apprentissage dans quatre des cinq États, à savoir en Ontario, au Québec, aux États-Unis et en

100. Se reporter de nouveau aux annexes IV et V, où sont décrits de façon un peu plus approfondie les systèmes d'éducation en vigueur en Angleterre (annexe IV) et en France (annexe V).

Angleterre. Le préalable d'admission à l'apprentissage est le diplôme d'études secondaires en Ontario, aux États-Unis et en Angleterre. Au Québec, pour être admise en apprentissage dans le secteur de la construction, la personne doit être titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) dans le domaine de l'électricité. Le préalable d'accès au DEP est soit le diplôme d'études secondaires, soit la 4^e secondaire¹⁰¹. Le DEP, dont la durée est de 1 350 heures, constitue la formation théorique rattachée au programme d'apprentissage dans le secteur de la construction. Si on excepte les cours d'apprentissage offerts par la Commission de la construction du Québec, il n'y a pas d'autre formation théorique offerte aux apprenties électriciennes et aux apprentis électriciens pendant la période d'apprentissage en milieu de travail. En Ontario et aux États-Unis, les apprenties électriciennes et les apprentis électriciens doivent suivre une formation théorique (formation spécifique) en milieu scolaire d'une durée de 560 à 575 heures. Ajoutons que, selon l'État, l'apprentissage dure de 3 à 5 années et conduit à une sanction, c'est-à-dire à une reconnaissance officielle de la part de l'organisme responsable du programme d'apprentissage. La situation de la France est différente de celle que l'on observe dans les autres États. En effet, la formation initiale dans le domaine de l'électricité dure 2 ans et implique un enseignement professionnel menant à l'obtention d'un brevet d'études professionnelles (BEP) ou d'un certificat d'aptitudes professionnelles (CAP). Cette formation conduit à l'occupation d'emplois dit de *niveau d'exécutante ou d'exécutant*. De plus, le BEP donne accès à une formation spécialisée en électricité conduisant à l'exercice de la profession d'Électricienne ou électricien. Cette formation dure 2 ans et conduit au Bac pro.

La profession Mécanicienne ou mécanicien automobile a un niveau de compétence qui correspond à une profession dite qualifiée dans les cinq États à l'étude. C'est une profession d'apprentissage dans trois des cinq États, à savoir en Ontario, au Québec et en Angleterre. Des particularités sont à signaler en Ontario comme au Québec. En Ontario, la personne peut commencer ses études en mécanique automobile dans un programme offert dans un collège d'arts appliqués et de technologie (CAAT) et s'inscrire par la suite au programme d'apprentissage de la province, où la formation spécialisée est d'emblée reconnue. La personne peut également choisir de s'inscrire au programme d'apprentissage immédiatement à la fin des études secondaires. Dans ce cas, elle devra suivre la formation théorique rattachée au programme d'apprentissage dans un CAAT. Au Québec, la personne peut s'inscrire à un programme d'études professionnelles d'une durée de 1 800 heures (1 710 heures de formation et 90 heures de stage) ou, encore, au programme d'apprentissage régi par décret gouvernemental dont la durée est, au maximum, de 4 ans. En Angleterre, l'apprentissage de la profession se fait exclusivement à l'intérieur du programme d'apprentissage, lequel est accessible à la fin des études secondaires générales (GCSE). Par contre, aux États-Unis et en France, la personne peut, dès la fin de la neuvième année, s'inscrire à un programme d'études en mécanique automobile dont la durée est respectivement de 3 et de 2 années. Aux États-Unis, le programme d'études comporte une composante de formation générale qui représente environ 1,5 année sur les 3 années de la durée du programme. Le programme d'études conduit à l'obtention du *Certificate* et du *High School Diploma* si l'élève satisfait à toutes les exigences. La situation de la France est quelque peu différente de celle que l'on observe dans les autres États. En effet, tout comme la situation observée pour la profession Électricienne ou électricien, la formation menant à l'exercice de la profession Mécanicienne ou mécanicien automobile est offerte en deux temps. La première formation, qui est offerte en milieu scolaire, est accessible après le brevet, c'est-à-dire après la neuvième année de scolarité, et elle a une durée de 2 années; il s'agit d'une formation professionnelle menant à

101. Notons que le programme d'études en électricité menant à l'obtention d'un DEP est en voie de révision au ministère de l'Éducation.

l'obtention d'un BEP ou d'un CAP. Cette première formation permet d'occuper des emplois dits de *niveau d'ouvrier qualifié*. La seconde formation correspond aux programmes d'études d'une durée de 2 années et conduit au Bac pro. Cette formation permet d'occuper des emplois dits de *niveau technique*.

La situation relative à la formation pour la profession Cuisinière ou cuisinier d'établissement présente des similitudes avec celle que l'on observe pour les professions Électricienne ou électricien et Mécanicienne ou mécanicien automobile. En effet, il s'agit d'une profession d'apprentissage dans quatre des cinq États à l'étude et, en plus, en Ontario, au Québec et en France, il existe des programmes d'études destinés à permettre de l'exercer. En Ontario, le programme d'études d'une durée de 2 années est offert dans les CAAT et mène à l'obtention du diplôme (*Diploma*). Le préalable relatif à ce programme est le diplôme d'études secondaires. Au Québec, le programme d'études en formation professionnelle est accessible après le DES ou la 4^e secondaire. En France, le programme d'études est accessible après le brevet, c'est-à-dire après la neuvième année. Pour ce qui est du niveau de compétence, il est également comparable à celui des deux professions précédentes et correspond à celui d'une profession dite qualifiée. Les programmes d'études visés sont offerts dans la filière de la formation professionnelle (lycée professionnel) et de la formation technique (lycée général et technologique). Les programmes d'études de la filière de la formation professionnelle ont une durée respective de 2 années et mènent au BEP en Hôtellerie-restauration et au Bac pro en Restauration. Notons que le BEP est le préalable relatif à l'admission au programme du Bac pro. Les programmes d'études de la filière de la formation technique mènent à l'obtention du Bac techno en Hôtellerie.

La profession Infirmière ou infirmier correspond à un niveau de compétence associé à des études postsecondaires ou universitaires dans les cinq États à l'étude. Le préalable minimal relatif aux programmes d'études donnant accès à l'exercice de la profession est le diplôme d'études secondaires, ou l'équivalent, dans tous les États. En Angleterre, ce préalable est le *A level* ou le *NVQ level 3*, ce qui correspond à 13 années de scolarité. Le Québec et l'Ontario présentent certaines similitudes, puisque dans les deux provinces, les études peuvent débiter respectivement dans un cégep ou dans un CAAT et se poursuivre à l'université. En Ontario, la sanction des études collégiales (*Diploma*) donne accès à l'exercice de la profession Infirmière ou infirmier auxiliaire. Pour accéder à l'exercice de la profession Infirmière ou infirmier, la personne doit suivre deux autres années d'études à l'université. Au Québec, le diplôme d'études collégiales (DEC) donne accès à l'exercice de la profession Infirmière ou infirmier à condition de réussir l'examen de l'Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec. La durée de la formation est de 2 années aux États-Unis, de 4 années en Ontario et de 3 années au Québec, en Angleterre et en France. Aux États-Unis, au Québec et en Ontario, les programmes d'études menant à l'exercice de la profession ont une composante de formation générale. De plus, en Ontario comme au Québec, les programmes d'études comportent également environ 1 000 heures de stage en milieu de travail. En France, les stages représentent environ la moitié de la durée totale de la formation, à savoir 1,5 année.

La profession Secrétaire est associée à un niveau de compétence correspondant à une profession dite qualifiée dans tous les États à l'étude. Cependant, il faut dire que dans la plupart des États, il existe des programmes d'études menant à l'occupation d'emplois dans le domaine du secrétariat qui comportent un peu moins de responsabilités, ce qui n'est généralement pas reflété dans les classifications des professions. Les programmes d'études en cause sont offerts au secondaire. Le diplôme d'études secondaires est le préalable minimal d'admission au programme d'études préparant à l'exercice de la profession en Ontario, aux États-Unis et en Angleterre, alors qu'au

Québec, il faut avoir au moins terminé la 4^e secondaire. En France, le programme d'études est accessible après la neuvième année. Comme cela a été observé précédemment pour la formation préparatoire à l'exercice de la profession Cuisinière ou cuisinier, les programmes d'études visés par la formation menant à l'exercice de la profession Secrétaire sont offerts dans la filière de la formation professionnelle (lycée professionnel) et de la formation technique (lycée général et technologique). Mentionnons que la durée des programmes d'études dans les cinq États visés par l'analyse varie de 1 à 4 années.

La profession Éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé est une profession d'un niveau élevé de compétence dans trois des cinq États à l'étude. En effet, aux États-Unis, en Angleterre et en France, les programmes d'études donnant accès à l'exercice de la profession sont offerts dans les universités. Le préalable minimal d'admission aux programmes d'études donnant accès à l'exercice de la profession est le diplôme d'études secondaires, ou l'équivalent, dans tous les États. En Angleterre, ce préalable est le *GCE A level*, qui correspond à 13 années de scolarité. En Ontario et au Québec, les programmes d'études sont offerts respectivement dans les CAAT et dans les cégeps, où la durée des programmes est de 3 années. Dans les trois autres États, la durée des programmes d'études varie de 3 à 5 années. Précisons qu'en France, la formation comporte des stages en milieu de travail qui représentent 15 des 36 mois de la durée du programme d'études.

La profession Technicienne ou technicien en horticulture a un niveau de compétence qui correspond à une profession dite qualifiée dans les cinq États à l'étude. Dans quatre des cinq États, le préalable minimal d'admission au programme d'études conduisant à l'exercice de la profession est le diplôme d'études secondaires. En Ontario, il y a deux voies dans la formation offerte aux personnes intéressées à l'horticulture, à savoir le programme d'apprentissage d'une durée de 3 années ou, encore, la formation en milieu scolaire où le programme d'études dure 2 années et conduit à l'obtention du *Diploma*. Aux États-Unis et en Angleterre, les programmes d'études sont offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire et durent 2 années. Au Québec, le programme d'études est offert en formation technique et dure 3 années. Ajoutons qu'il existe aussi un programme d'études en formation professionnelle spécialisé en horticulture, accessible après la 4^e secondaire, qui conduit au DEP. En France, la personne peut accéder au programme d'études après le brevet, c'est-à-dire après la neuvième année de scolarité. La durée du programme d'études est de 2 années. Le programme d'études, qui est sanctionné par le BEP, conduit à l'occupation d'emplois de débutants. Le BEP est le préalable minimal d'admission au programme d'études menant à l'obtention du Bac pro, qui dure 2 années et conduit à l'occupation d'emplois techniques en horticulture.

La profession Technicienne ou technicien en génie mécanique correspond à un niveau de compétence associé à une profession dite qualifiée dans les cinq États à l'étude. Dans tous les États, être titulaire du diplôme d'études secondaires, ou l'équivalent, est la condition minimale pour accéder au programme d'études préparant à l'exercice de la profession. Au Québec, comme ailleurs, la formation est offerte dans les établissements d'enseignement postsecondaire. En Angleterre, il s'agit d'une profession d'apprentissage. La durée des programmes d'études est de 2 ou 3 années selon les États. En Angleterre, la durée du programme d'apprentissage est de 3 années.

En somme, force est de constater qu'il y a plus d'éléments de convergence que d'éléments de divergence entre les États à l'étude, y compris le Québec, pour ce qui est de la formation utile à l'exercice des professions visées par l'analyse, ainsi que du niveau de compétence qui leur est rattaché.

Tableau 6.3 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Électricienne ou électricien

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	7241 (CNP)	7241 (CNP)	47-2111.00 (SOC)	7137 (ISCO-88 COM)	7137 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	2	2			
2.2.2	Selon l'O*NET			3		
2.2.3	Selon le NQF				3	
2.2.4	Selon le code de la France					4
2.2.5	Selon le code européen				3	3
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				2	2
3.0	Condition d'admission	DESO ^a (12 années de scolarité)	DES ou 4 ^e secondaire ^b (10 ou 11 années de scolarité)	<i>High School Diploma</i> ^c (12 années de scolarité)	GCSE (11 années de scolarité)	BEP (11 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Programme d'apprentissage	Formation professionnelle et apprentissage ^c	Programme d'apprentissage	Programme d'apprentissage	Formation professionnelle
4.1.2	Sanction des études	Certificat de qualification professionnelle	DEP et Certificat de compétence ^d	<i>Certificate of Completion</i>	<i>Level 3 BTEC National Diploma in Electrical Engineering</i>	Bac pro
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	15 années	15 ou 16 années	16 années	14 années	13 années
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	3 années	5 années	4 années	3 années	4 années ^f
4.3	Structure de la formation					
4.3.1	Formation générale					
4.3.2	Formation spécifique	560 heures	1 350 heures	576 heures		2 années (BEP)
4.3.3	Apprentissage et stage	3 années	6 650 heures	8 000 heures	3 années	2 années (Bac pro)
5.0	Genre de compétence (CNP)	7	7			

- a. L'élève doit avoir obtenu les unités de 12^e année en physique, en chimie, en communication et en mathématiques. Il est possible d'accéder à un programme d'apprentissage avec les unités de la 10^e année, mais il est recommandé de terminer le cycle des études secondaires.
- b. Il n'existe aucune condition supplémentaire, si l'élève est titulaire d'un DES. L'élève peut aussi accéder à cette formation après la 4^e secondaire. Il doit alors avoir 16 ans ou plus et avoir obtenu les unités de 4^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques.
- c. L'élève peut suivre un programme de formation professionnelle en Électricité de construction (1 350 heures), lequel conduit au DEP, et ensuite, s'inscrire à un programme d'apprentissage, lequel est obligatoire pour accéder à la profession et travailler dans le secteur de la construction. Dans un tel cas, la formation est comptabilisée dans les 8 000 heures d'apprentissage de l'apprentie électricienne ou de l'apprenti électricien.
- d. Au Québec, le métier Électricienne ou électricien est un métier réglementé et il est soumis à deux régimes d'apprentissage distincts selon le secteur de l'activité économique visé. Le premier concerne l'apprentissage du métier dans le secteur de la construction, lequel est régi par la *Loi sur les relations de travail, la formation professionnelle et la gestion de la main-d'oeuvre dans l'industrie de la construction*. Il conduit à l'obtention du Certificat de compétence, qui est délivré par la Commission de la construction du Québec (CCQ). Le second vise l'apprentissage du métier dans les secteurs d'activité autres que la construction. Il conduit à l'obtention du Certificat de qualification professionnelle, qui est délivré par Emploi-Québec.
- e. L'élève doit avoir une moyenne de C en algèbre 1.
- f. L'obtention du BEP dans l'un des métiers de l'électrotechnique permet à la personne d'occuper un emploi dit de niveau *exécutante électricienne* ou *exécutant électricien*. Pour accéder au métier Électricienne ou électricien, il est nécessaire d'être titulaire du Bac pro en Électrotechnique Énergie Équipements Communicants. Signalons que le Bac pro correspond à 13 années de scolarité.

Tableau 6.4 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Mécanicienne ou mécanicien automobile

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	7321 (CNP)	7321 (CNP)	49-3023.01 (SOC)	7231 (ISCO-88 COM)	7231 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	3	3			
2.2.2	Selon l'O*NET			3		
2.2.3	Selon le NQF				3	
2.2.4	Selon le code de la France					4
2.2.5	Selon le code européen				3	3
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				2	2
3.0	Condition d'admission	DESO ^a (12 années de scolarité)	DES ou 4 ^e secondaire ^c (10 ou 11 années de scolarité)	9 ^e année (9 années de scolarité)	GCSE (11 années de scolarité)	BEP (11 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Formation technique ou programme d'apprentissage ^b	Formation professionnelle ou programme d'apprentissage ^d	Formation professionnelle	Programme d'apprentissage	Formation professionnelle
4.1.2	Sanction des études	Certificat et Certificat de qualification professionnelle	DEP et Certificat de qualification professionnelle	<i>Certificate et High School Diploma</i>	<i>Level 3 BTEC National Certificate in Vehicle Repair</i>	Bac pro
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	15 années	12 ou 13 années	12 années	14 années	13 années
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	3 années	2 années (DEP) 4 années (apprentissage)	3 années	3 années	4 années ^e
4.3	Structure de la formation					
4.3.1	Formation générale			1,5 année		
4.3.2	Formation spécifique	720 heures	1 710 heures (DEP)	1,5 année		2 années (BEP)
4.3.3	Apprentissage et stage	3 années	90 heures (DEP, stage) 4 années (apprentissage)		3 années	2 années (Bac pro)
5.0	Genre de compétence (CNP)	7	7			

- a. L'élève doit avoir obtenu les unités de 12^e année en langue d'enseignement et en mathématiques.
- b. Il est également possible d'accéder à l'exercice de la profession en s'inscrivant au programme d'apprentissage. Pour être admis dans un programme d'apprentissage, l'élève doit avoir un emploi dans le domaine ou, encore, s'inscrire à un programme d'études menant à l'obtention d'un certificat d'une durée d'une année. Dans ce dernier cas, l'élève pourra ensuite trouver un emploi dans le domaine et s'inscrire au programme d'apprentissage. La formation acquise dans le programme menant à l'obtention du certificat est reconnue d'emblée dans le programme d'apprentissage.
- c. Il n'existe aucune condition supplémentaire, si l'élève est titulaire d'un DES. L'élève peut aussi accéder au programme d'études après la 4^e secondaire. Il doit alors avoir 16 ans ou plus et avoir obtenu les unités de 4^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques.
- d. L'élève peut suivre un programme de formation professionnelle en Mécanique automobile (1 800 heures) conduisant au DEP ou, encore, suivre un programme d'apprentissage d'une durée maximale de 4 années en réparation, modification ou vérification d'un véhicule, de ses pièces ou accessoires et qui mène à l'obtention d'un certificat de qualification.
- e. L'obtention du BEP en Maintenance de véhicules automobiles (11 années de scolarité) permet à la personne d'occuper un emploi dit de *niveau ouvrier qualifié*. La poursuite des études à l'intérieur du programme d'études menant au Bac pro en Maintenance de véhicules automobiles (13 années de scolarité) permet à la personne d'occuper un emploi de technicienne ou technicien.

Tableau 6.5 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Cuisinière ou cuisinier d'établissement

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	6242 (CNP)	6242 (CNP)	35-2014.00 (SOC)	5122 (ISCO-88 COM)	5122 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	2	2			
2.2.2	Selon l'O*NET			3		
2.2.3	Selon le NQF				3	
2.2.4	Selon le code de la France					4
2.2.5	Selon le code européen				3	3
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				2	2
3.0	Condition d'admission	DESO ^a (12 années de scolarité)	DES ou 4 ^e secondaire ^c (10 ou 11 années de scolarité)	<i>High school diploma</i> (12 années de scolarité)	GCSE (11 années de scolarité)	Brevet (9 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Programme d'apprentissage ou technique ^b	Formation professionnelle ou programme d'apprentissage ^d	Programme d'apprentissage	Programme d'apprentissage	Formation technique ou professionnelle
4.1.2	Sanction des études	Certificat de qualification professionnelle ou diplôme	DEP ou Certificat de qualification professionnelle	<i>Certificate of Completion</i>	<i>Level 3 BTEC Advanced Certificate in Food and Drink Service</i>	Bac techno ou Bac pro ^e
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	14 ou 15 années	11,5 années (DEP) ou 12,5 années (apprentissage)	15 années	13 années	12 années (Bac techno) 13 années (Bac pro)
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	3 années (apprentissage) 2 années (diplôme)	1,5 année (DEP) 2 années (apprentissage)	3 années	2 années	3 années (technique) 4 années (professionnelle)
4.3	Structure de la formation					
4.3.1	Formation générale					1 année (Bac techno)
4.3.2	Formation spécifique)	1 200 heures	1 245 heures	432 heures		2 années (Bac techno) 2 années (BEP)
4.3.3	Apprentissage et stage	6 000 heures	105 heures (DEP, stage) 2 années (apprentissage)	6 000 heures	3 années	2 années (Bac pro)
5.0	Genre de compétence (CNP)	6	6			

- a. L'élève doit avoir obtenu les unités de la 12^e année en langue d'enseignement, en mathématiques et en physique.
- b. Il est possible d'accéder à la profession en s'inscrivant dans un programme d'apprentissage d'une durée de 3 années ou, encore, en s'inscrivant dans un programme d'études menant à l'obtention d'un diplôme d'une durée de 2 années.
- c. Il n'existe aucune condition supplémentaire, si l'élève est titulaire d'un DES. L'élève peut aussi accéder au programme d'études après la 4^e secondaire. Il doit alors avoir 16 ans ou plus et avoir obtenu les unités de 4^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques.
- d. L'élève peut s'inscrire dans un programme de formation professionnelle en Cuisine d'établissement (1 350 heures) conduisant au DEP ou, encore, s'inscrire dans un programme d'apprentissage en Cuisine d'établissement d'une durée de 2 années menant au certificat de qualification professionnelle.
- e. Après l'obtention du Brevet (9 années de scolarité), deux filières de formation mènent à l'exercice de la profession. La première est celle du Bac techno en Hôtellerie (12 années de scolarité) et la seconde, celle du BEP en Hôtellerie-restauration suivie ensuite du Bac pro en Restauration, qui correspond à 13 années de scolarité. Enfin, des stages sont aussi offerts à l'intérieur de la formation professionnelle continue, laquelle relève de l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA).

Tableau 6.6 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Infirmière ou infirmier

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	3152 (CNP)	3152 (CNP)	29-1111.00 (SOC)	3231 (ISCO-88 COM)	3231 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	1	1			
2.2.2	Selon l'O*NET			4		
2.2.3	Selon le NQF				4	
2.2.4	Selon le code de la France					2
2.2.5	Selon le code européen				4	5
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				3	3
3.0	Condition d'admission	DESO ^a (12 années de scolarité)	DES ^d (11 années de scolarité)	<i>High School Diploma</i> (12 années de scolarité)	<i>A level ou NVQ level 3</i> (13 années de scolarité)	Bac général (12 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Formation universitaire ^b	Formation technique	Formation technique	Formation universitaire	Formation universitaire
4.1.2	Sanction des études	<i>Bachelor of Science in Nursing</i>	DEC ^e	<i>Associate in Science Degree</i>	<i>Bachelor of Science in Nursing</i>	<i>Diplôme d'État d'infirmier^g</i>
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	16 années	14 années	14 années	16 années	15 années
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	4 années	3 années	2 années	3 années	3 années
4.3	Structure de la formation					
4.3.1	Formation générale	288 heures ^c	660 heures	15 unités sur 66 ^f		
4.3.2	Formation spécifique	1 646 heures	1 100 heures	51 unités sur 66	3 années	1,5 année
4.3.3	Apprentissage et stage	1 092 heures	1 035 heures			1,5 année
5.0	Genre de compétence (CNP)	3	3			

- a. L'élève doit avoir obtenu les unités de 12^e année en langue d'enseignement, en biologie, en chimie et en mathématiques avancées.
- b. À partir de janvier 2005, le baccalauréat en sciences infirmières sera le préalable minimal pour devenir membre de l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario. Le programme d'études menant à l'obtention d'un diplôme, qui dure deux années, donne accès à la profession Infirmière ou infirmier auxiliaire.
- c. L'élève doit suivre six cours à option choisis hors de la liste des cours rattachés au programme d'études.
- d. L'élève doit avoir obtenu les unités en histoire et en sciences physiques de 4^e secondaire, les unités en langue d'enseignement et en langue seconde de 5^e secondaire, ainsi que les unités en mathématiques de 5^e secondaire. En outre, l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec recommande fortement d'avoir obtenu les unités en sciences physiques avancées de 4^e secondaire et les unités en chimie de 5^e secondaire.
- e. Le diplôme d'études collégiales est le préalable minimal pour devenir membre de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec et accéder à l'exercice de la profession. Par ailleurs, il existe un programme d'études, le « DEC-BAC en soins infirmiers », qui permet à l'élève d'obtenir le DEC en soins infirmiers après 3 années (6 sessions) et, ensuite, de poursuivre ses études à l'université et obtenir le baccalauréat en sciences infirmières après cinq sessions d'études.
- f. Les 15 unités se composent de deux cours de communication, d'un cours de sociologie, d'un cours de psychologie et d'un cours d'art.
- g. Le Diplôme d'État d'infirmier est obligatoire pour exercer la profession. Il est décerné par les Instituts de formations en soins infirmiers (IFSI).

Tableau 6.7 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Secrétaire

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	1241 (CNP)	1241 (CNP)	43-6014.00 (SOC)	4115 (ISCO-88 COM)	4115 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	2	2			
2.2.2	Selon l'O*NET			2		
2.2.3	Selon le NQF				3	
2.2.4	Selon le code de la France					4
2.2.5	Selon le code européen				3	3
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				2	2
3.0	Condition d'admission	DESO ^a (12 années de scolarité)	DES ^d (11 années de scolarité)	<i>High school diploma</i> (12 années de scolarité)	GCSE ou <i>Vocational GCSE</i> (11 années de scolarité)	Brevet (9 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Formation technique	Formation professionnelle ou technique	Formation professionnelle ou technique	Formation professionnelle ou technique	Formation professionnelle ou technique
4.1.2	Sanction des études	Diplôme d'études collégiales de l'Ontario ^b	DEP ^e ou DEC	<i>Information Technology Certificate</i> ^f	<i>BTEC National Certificate in Administration</i> ^h	Bac techno ou Bac pro ⁱ
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	14 années	12,5 années (DEP) ou 14 années (DEC)	12 ou 13 années	11 ou 12 années	12 années (Bac techno) 13 années (Bac pro)
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	2 années	1,5 année (DEP) ou 3 années (DEC)	1 année	1 année	3 années (technique) 4 années (professionnelle)
4.3	Structure de formation					
4.3.1	Formation générale	135 heures ^c	660 heures (DEC)	3 unités sur 27 ^e		1 année
4.3.2	Formation spécifique	1 326 heures	1 725 heures (DEC)	1 année	1 année	2 années (Bac techno) 2 années (BEP)
4.3.3	Apprentissage et stage	745 heures				2 années (Bac pro)
5.0	Genre de compétence (CNP)	1	1			

- a. L'élève doit avoir obtenu les unités de 12^e année en langue d'enseignement.
- b. Il est aussi possible d'accéder à la profession en suivant le programme d'études menant à l'obtention d'un certificat, lequel nécessite 12 années de scolarité. Toutefois, le programme d'études menant à l'obtention du diplôme, lequel nécessite une année supplémentaire après le certificat, permet à la personne d'occuper un emploi comportant davantage de responsabilités.
- c. Il s'agit de trois cours d'anglais.
- d. L'élève doit avoir obtenu les unités en histoire et en sciences physiques de 4^e secondaire, les unités en langue d'enseignement et en langue seconde de 5^e secondaire, ainsi que les unités en mathématiques de 5^e secondaire.
- e. La durée du programme d'études professionnelles menant à l'obtention du DEP est de 1 415 heures de formation spécifique et, en plus, de 75 heures de stage en milieu de travail. L'expérience dans le travail de bureau permet d'accéder à la profession. Dans un tel cas, il est possible de faire reconnaître ses compétences par l'intermédiaire du programme de reconnaissance des acquis d'Emploi-Québec
- f. Il est aussi possible d'accéder à la profession en suivant une formation de type professionnelle d'une durée d'une année offerte dans un *high school vocational*; cette formation est sanctionnée par un *Certificate* et un *High school diploma* et totalise 12 années de scolarité. Toutefois, les employeurs exigent de plus en plus une formation technique d'une année, qui est sanctionnée par le *Information Technology Certificate* (13 années de scolarité).
- g. Il s'agit d'un cours de psychologie générale.
- h. Il est aussi possible d'accéder à la profession en suivant une formation de type professionnelle, sanctionnée par un *Vocational GCSE in Business Administration* (11 années de scolarité). Toutefois, l'obtention du *BTEC National Certificate in Administration* (12 années de scolarité), lequel nécessite une année d'études postsecondaires, permet à la personne d'occuper un emploi comportant davantage de responsabilités.
- i. Après l'obtention du Brevet (9 années de scolarité), deux filières de formation mènent à l'exercice de la profession. La première filière est celle du Bac techno en Action et communication administratives, qui est accessible après la Seconde générale et technologique et la seconde, celle du BEP en Métiers du secrétariat suivie du Bac pro en Secrétariat, qui correspond à 13 années de scolarité.

Tableau 6.8 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	4215 (CNP)	4215 (CNP)	25-2041.00 (SOC)	3330 (ISCO-88 COM)	3330 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	2	2			
2.2.2	Selon l'O*NET			4		
2.2.3	Selon le NQF				5	
2.2.4	Selon le code de la France					2
2.2.5	Selon le code européen				5	5
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				3	3
3.0	Condition d'admission	DESO (12 années de scolarité)	DES ^b (11 années de scolarité)	<i>High school diploma</i> (12 années de scolarité)	<i>GCE A level</i> (13 années de scolarité)	Bac général (12 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Formation technique	Formation technique	Formation universitaire	Formation universitaire	Formation universitaire
4.1.2	Sanction des études	Diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation spécialisée	DEC ^c	<i>Bachelor's Degree</i>	<i>Bac Education Degree</i> (4 années) + <i>Postgraduate Diploma</i> (1 année)	<i>Diplôme d'État d'éducateur spécialisé</i> ^e
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	15 années	14 années	16 à 17 années	18 années	15 années
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	3 années	3 années	4 ou 5 années ^d	5 années	3 années
4.3	Structure de la formation					
4.3.1	Formation générale	90 heures ^a	660 heures			
4.3.2	Formation spécifique	1 397 heures	1 225 heures	4 ou 5 années	5 années	21 mois
4.3.3	Apprentissage et stage	655 heures	800 heures			15 mois
5.0	Genre de compétence (CNP)	4	4			

- a. Il s'agit de deux cours d'anglais.
- b. L'élève doit avoir obtenu les unités en histoire et en sciences physiques de 4^e secondaire, les unités en langue d'enseignement et en langue seconde de 5^e secondaire, ainsi que les unités en mathématiques de 5^e secondaire.
- c. Le diplôme d'études collégiales (DEC) est la formation minimale permettant l'accès à la profession. Il est aussi possible d'accéder à la profession en suivant le programme d'études menant au baccalauréat en psycho-éducation, lequel correspond à 16 années de scolarité, ou le programme d'études menant au baccalauréat en orthopédagogie, lequel correspond à 17 années de scolarité.
- d. Le baccalauréat sanctionnant des études universitaires d'une durée de quatre années est exigé pour accéder à la profession. Par ailleurs, les employeurs exigent de plus en plus le diplôme *Post Bachelor's Degree*, lequel sanctionne une année supplémentaire d'études spécialisées dans le domaine.
- e. Le Diplôme d'État d'éducateur spécialisé est exigé pour accéder à la profession.

Tableau 6.9 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Technicienne ou technicien en horticulture

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	2225 (CNP)	2225 (CNP)	37-1011.00 (SOC)	6112 (ISCO-88 COM)	6112 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	2	2			
2.2.2	Selon l'O*NET			3		
2.2.3	Selon le NQF				3	
2.2.4	Selon le code de la France					4
2.2.5	Selon le code européen				3	3
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				2	2
3.0	Condition d'admission	DESO ^a (12 années de scolarité)	DES ^d (11 années de scolarité)	<i>High school diploma</i> (12 années de scolarité)	GCSE (11 années de scolarité)	BEP (11 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Programme d'apprentissage ou formation technique ^b	Formation technique	Formation technique	Formation technique	Formation professionnelle
4.1.2	Sanction des études	Certificat de qualification professionnelle ou diplôme	DEC ^c	<i>Associate in Science in Landscape Design and Management Technology</i>	<i>BTEC National Diploma in Horticulture</i>	Bac pro ^e
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	14 années	14 années	14 années	13 années	13 années
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	2 années	3 années	2 années	2 années	4 années
4.3	Structure de la formation					
4.3.1	Formation générale	144 heures ^c	660 heures	12 unités sur 67 ^f		
4.3.2	Formation spécifique	847 heures	1 905 heures	55 unités sur 67	2 années	2 années
4.3.3	Apprentissage et stage	321 heures				2 années
5.0	Genre de compétence (CNP)	2	2			

- a. L'élève doit avoir obtenu les unités de 12^e année en langue d'enseignement et en mathématiques.
- b. Il est possible d'accéder à la profession en s'inscrivant dans un programme d'apprentissage d'une durée de 3 années ou, encore, en s'inscrivant dans un programme d'études d'une durée de 2 années menant à un diplôme.
- c. Le cours d'anglais et les deux cours à option doivent être choisis hors de la liste des cours rattachés au programme d'études.
- d. L'élève doit avoir obtenu les unités en histoire et en sciences physiques de 4^e secondaire, les unités en langue d'enseignement et en langue seconde de 5^e secondaire, ainsi que les unités en mathématiques de 5^e secondaire.
- e. Notons qu'il existe un programme d'études menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles en horticulture ornementale qui dure 1 350 heures.
- f. Les 12 unités se composent de deux cours d'anglais et de deux cours de sciences sociales.
- g. Le CAP et le BEP permettent l'accès à la profession à l'entrée sur le marché du travail. Il est aussi possible d'accéder à un poste de technicienne ou technicien en poursuivant des études après le BEP ou le CAP dans un programme d'études menant au Bac Pro, lequel nécessite deux années d'études supplémentaires. Enfin, des stages sont aussi offerts à l'intérieur de la formation professionnelle continue, laquelle relève de l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA).

Tableau 6.10 Comparaison des principales caractéristiques descriptives de la profession Technicienne ou technicien en génie mécanique

Éléments de la comparaison		Ontario	Québec	États-Unis	Angleterre	France
1.0	Code de la classification des professions	2232 (CNP)	2232 (CNP)	17-3027.00 (SOC)	3115 (ISCO-88 COM)	3115 (ISCO-88 COM)
2.0	Niveau de compétence					
2.2.1	Selon la CNP	2	2			
2.2.2	Selon l'O*NET			4		
2.2.3	Selon le NQF				3	
2.2.4	Selon le code de la France					3
2.2.5	Selon le code européen				3	4
2.2.6	Selon le code ISCO-88 COM				3	3
3.0	Condition d'admission	DESO ^a (12 années de scolarité)	DES ^c (11 années de scolarité)	<i>High school diploma</i> (12 années de scolarité)	GCSE (11 années de scolarité)	Bac techno (12 années de scolarité)
4.0	Formation					
4.1	Type de formation					
4.1.1	Formation professionnelle ou technique ou apprentissage	Formation technique	Formation technique	Formation technique	Programme d'apprentissage	Formation technique
4.1.2	Sanction des études	Diplôme d'études collégiales de l'Ontario en Techniques du génie mécanique	DEC	<i>Associate in Science in Mechanical Engineering</i>	<i>Level 3 BTEC National Diploma in Mechanical Engineering</i>	BTS ou DUT ^e
4.2	Durée de la formation					
4.2.1	Durée totale de la formation	15 années	14 années	14 années	14 années	14 années
4.2.2	Durée totale de la formation spécifique et de l'apprentissage	3 années	3 années	2 années	3 années	2 années
4.3	Structure de la formation					
4.3.1	Formation générale	144 heures ^b	660 heures	6 unités sur 70 ^d		
4.3.2	Formation spécifique	2 032 heures	1 480 heures	64 unités sur 70		2 années
4.3.3	Apprentissage et stage		500 heures		3 années	
5.0	Genre de compétence (CNP)	4	4			

- a. L'élève doit avoir obtenu les unités de 12^e année en langue d'enseignement et en mathématiques.
- b. Le cours d'anglais et les deux cours à option doivent être choisis hors de la liste des cours rattachés au programme d'études.
- c. L'élève doit avoir obtenu les unités en histoire et en sciences physiques de 4^e secondaire, les unités en langue d'enseignement et en langue seconde de 5^e secondaire, ainsi que les unités en mathématiques de 5^e secondaire et en physique avancée de 5^e secondaire.
- d. Il s'agit d'un cours d'anglais et d'un cours de sciences humaines.
- e. Les programmes d'études menant au BTS sont offerts dans les lycées d'enseignement général et technologique, alors que les programmes d'études menant au DUT sont offerts dans les instituts universitaires de technologie. Les deux types de programmes permettent d'accéder à des postes de technicienne supérieure ou de technicien supérieur.

7 Les principales constatations à propos des modèles de qualification professionnelle à l'étude

Les principales constatations à propos des modèles de qualification professionnelle en vigueur dans différents États illustrent aussi bien l'originalité de l'approche utilisée dans l'analyse que celle de l'analyse comme telle.

Ainsi, l'analyse de modèles de qualification professionnelle s'est appuyée sur un cadre conceptuel visant à définir, tout d'abord, la notion de modèle de qualification professionnelle et, ensuite, les notions liées à ce que recouvrent les composantes d'un tel modèle, comme la compétence professionnelle, les compétences générales, la profession, la formation initiale, la formation continue et l'apprentissage. Ainsi, la notion de modèle de qualification professionnelle a été associée à ce qui permet d'établir, dans un État donné, les liens fonctionnels entre, d'une part, les besoins en matière de formation initiale et de formation continue de la main-d'œuvre et, d'autre part, les moyens mis en œuvre pour y répondre. À cet égard, on a pu observer que les modèles de qualification professionnelle en vigueur dans les États à l'étude comportent trois éléments essentiels, c'est-à-dire le référentiel d'activité professionnelle, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation, qui s'appuient sur une classification des professions conçue selon la logique des genres et niveaux de compétence.

Le référentiel d'activité professionnelle constitue la pierre angulaire ou la pièce maîtresse du processus qui conduit à la définition des moyens à mettre en œuvre pour répondre aux besoins en matière de formation initiale et de formation continue de la main-d'œuvre. En effet, comme le suggère son appellation, le référentiel d'activité professionnelle constitue la référence pour tout ce qui se rapporte aux exigences de l'exercice d'une profession ou d'un groupe de professions apparentées. Il constitue donc le point d'ancrage de l'élaboration des référentiels de formation et des référentiels d'évaluation. En d'autres mots, le référentiel d'activité professionnelle fournit l'ensemble des données utiles pour l'élaboration des programmes d'études en milieu scolaire et des programmes de formation de la main-d'œuvre en milieu de travail, notamment les programmes d'apprentissage. Il constitue également la référence en ce qui concerne la conception des activités de formation continue de la main-d'œuvre en milieu de travail, en particulier, les activités de perfectionnement comme le rafraîchissement ou la mise à jour des compétences et l'acquisition de nouvelles compétences. Il constitue encore la référence pour la mise au point des instruments d'évaluation et de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels des personnes, y compris des immigrants, ainsi que pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences des personnes occupant un emploi, compétences qui peuvent être assimilées aux acquis professionnels.

À ce propos, les données mises au jour par l'intermédiaire de la présente analyse ont permis de faire ressortir une différence fondamentale entre les modèles de qualification professionnelle en vigueur dans les États à l'étude. En effet, la première situation observée est celle de l'Amérique du Nord, y compris du Canada et du Québec, où, pour établir les référentiels de formation et les référentiels d'évaluation, on définit deux référentiels d'activité professionnelle, l'un étant utilisé dans le monde de l'éducation et l'autre, dans le monde du travail.

La seconde situation observée est celle des États de l'Union européenne qui, depuis quelques années, poursuivent un certain nombre d'objectifs à caractère socioéconomique, tels que la formation d'une main-d'œuvre compétente et sa mobilité entre les États membres. Afin d'atteindre ces objectifs, les États membres ont adopté un régime général de reconnaissance des différentes sanctions des études. De plus, ils étudient la possibilité de mettre en place, d'ici à 2010, un système commun de reconnaissance des acquis scolaires, expérientiels et professionnels. En outre, ces États sont donné, par la définition de la norme d'enseignement et de formation professionnels (NEFP), un moyen commun pour que chacun adopte un modèle intégré de qualification professionnelle. Ce faisant, les États de l'Union européenne ont convenu d'une démarche visant l'utilisation d'un référentiel unique d'activité professionnelle pour chaque profession ou groupe de professions visé par une offre de formation, et ce, dans le monde de l'éducation comme dans celui du travail. En effet, la NEFP regroupe le référentiel d'activité professionnelle, appelé spécification de l'emploi, le référentiel de formation, appelé spécification d'apprentissage, et le référentiel d'évaluation, appelé spécification d'évaluation.

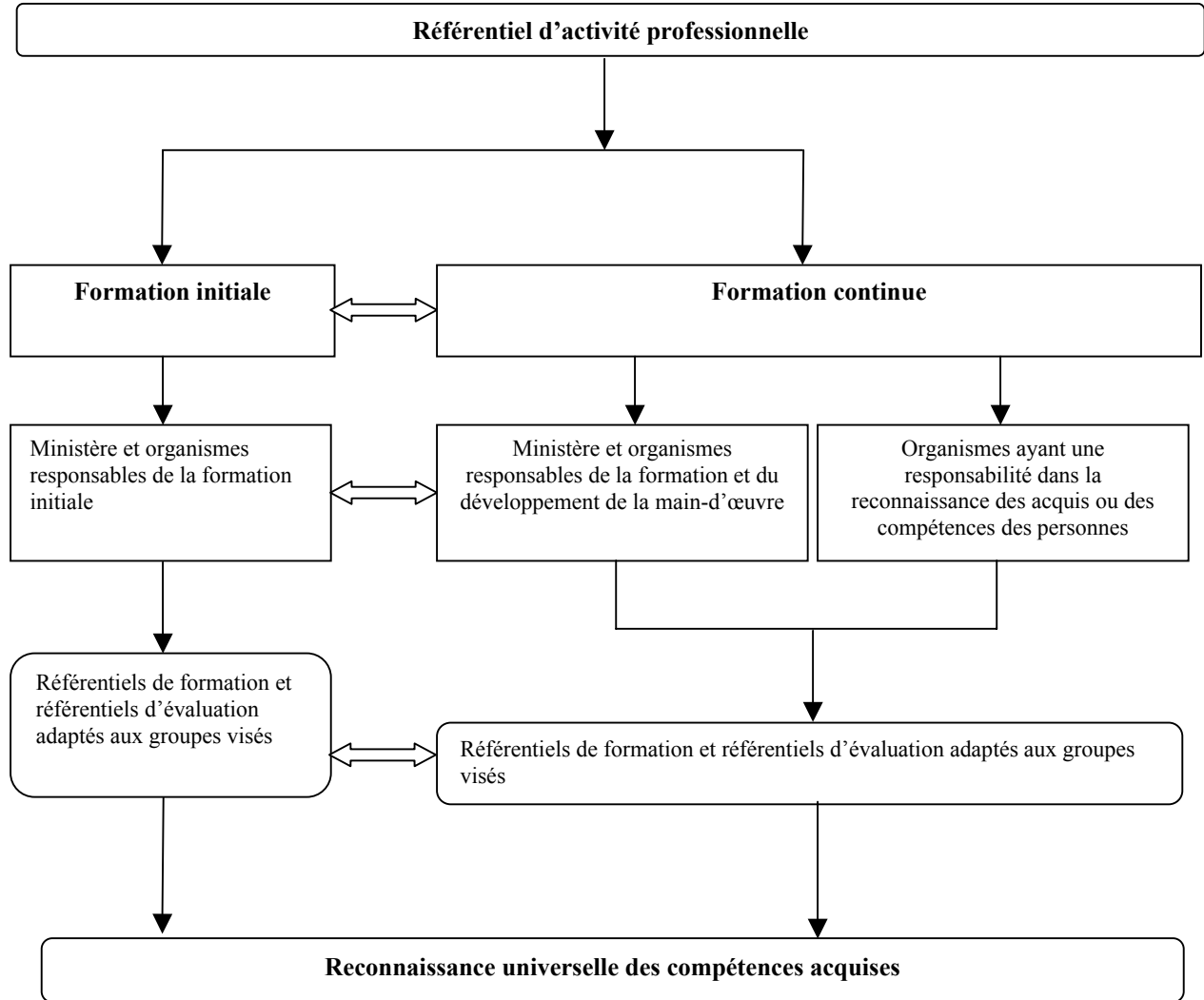
À la lumière du résultat d'ensemble de la présente analyse comparative, il devient possible d'affirmer que l'orientation prise par les États de l'Union européenne comporte des avantages indéniables, tant sur le plan social que sur le plan économique. Comme l'illustre la figure 7.1 présentée à la page suivante, l'utilisation d'un référentiel d'activité professionnelle unique pour chaque profession ou groupe de professions constitue le point de départ pour définir des voies de formation harmonisées entre le monde de l'éducation et le monde du travail, et entre les différents ordres d'enseignement. Cette utilisation constitue également le point de départ d'une reconnaissance universelle des compétences que les personnes acquièrent, et ce, peu importe le lieu. En conséquence, elle favorise la continuité de la formation de la main-d'œuvre.

Ainsi, l'utilisation d'un référentiel d'activité professionnelle pour chaque profession ou groupe de professions, lequel pourrait être commun au monde de l'éducation et au monde du travail, comporte de nombreux avantages, aussi bien pour les personnes que pour les États. Pour les personnes, les avantages sont évidents dans la mesure où elles ne sont pénalisées d'aucune manière ni dans la progression de leur formation, ni dans le temps qu'elles prennent pour mener à bien leur projet de formation. Pour les États également les avantages sont évidents. Ces avantages sont, principalement, que le système d'éducation et de formation de la main-d'œuvre est conçu comme un tout, ce qui évite la multiplication des moyens retenus pour mettre au point l'offre de formation utile.

En définitive, le résultat de l'analyse comparative tend à démontrer l'existence de multiples avantages rattachés à l'utilisation d'un modèle intégré de qualification professionnelle pour la formation de la main-d'œuvre. À cet égard, il y aurait lieu d'examiner plus à fond les avantages d'un tel modèle dans la perspective de la révision des pratiques en la matière au Québec et de préciser les modalités d'adaptation et de mise en œuvre de ce modèle dans le contexte québécois.

Figure 7.1 Illustration d'un modèle intégré de qualification professionnelle

**Formation de la main-d'œuvre, évaluation et reconnaissance des acquis scolaires et expérimentiels
et évaluation et reconnaissance des compétences des personnes occupant un emploi**



LISTE DES DOCUMENTS ET DES SITES INTERNET

Liste des documents

Ouvrages de référence

DE VILLERS, Marie-Éva. *Multidictionnaire de la langue française*, troisième édition, Montréal, Québec Amérique, 1997, 1 533 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Vocabulaire de l'éducation*, deuxième édition, Québec, Les publications du Québec, 1990, 229 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, deuxième édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993, 1 500 p.

Systèmes de classification des professions

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. *Classification internationale type des professions (CITP-88)*, Genève, 1991, sans pag.

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. *Classification nationale des professions, Tutoriel de formation*, Ottawa, gouvernement du Canada, 2001, sans pag.

EUROSTAT. *ISCO-88. International Standard Classification of Occupations : préface*, Bruxelles, Communauté européenne, sans date, sans pag.

HOFFMANN, Eivind. *International Statistical Comparisons of Occupations and Social Structures: Problems, Possibilities and the Role of ISCO-88*, International Labor Office, 1999, 21 p.

NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES, COMMITTEE ON OCCUPATIONAL CLASSIFICATION AND ANALYSIS. *Dictionary of Occupational Titles (DOT)*, Washington, Department of Commerce, Bureau of the Census, 1981, sans pag.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *The Changing Nature of Work. Implications for Occupational Analysis*, Committee on Techniques for the Enhancement of Human Performance: Occupational Analysis, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, National Academy Press, 1999, 364 p.

OSWALD, Frederick et autres. *Stratifying Occupational Units by Specific Vocational Preparation (SVP)*, National Center for O*NET Development, Raleigh, 1999, 26 p.

Angleterre

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. *The Key Skills Qualifications: Specifications and Guidance*, Sudbury, QCA Publication, 2002, 83 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. « The Education System in the United Kingdom », *The Information Network on Education in Europe*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2001, sans pag.

Canada

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. *Série d'analyses de professions Cuisinier/cuisinière*, Division des politiques et de l'apprentissage, Direction des partenariats en ressources humaines, Ottawa, gouvernement du Canada, 2003, 121 p.

DIRECTION DES PARTENARIATS EN RESSOURCES HUMAINES. *Processus d'élaboration de normes professionnelles*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, 2000, 19 p.

États-Unis

U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE. *21st Century Skills for 21st Century Jobs*, Washington, 1999, 39 p.

U.S. DEPARTMENT OF LABOR. *Apprenticeship and Training Bureau. Annual Report 2002*, North Carolina, 2003, 20 p.

France

ASSOCIATION DES PROFESSIONNELS DE L'INFORMATION ET DE LA DOCUMENTATION. *Euroréférentiel I&D. Référentiel des compétences des professionnels européens de l'information et de la documentation*, Paris, Association des professionnels de l'information et de la documentation, 1999, 73 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. « Le système éducatif français », *The Information Network on Education in Europe*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2001, sans pag.

Québec

COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE DE L'ENVIRONNEMENT. *La reconnaissance professionnelle de la main-d'œuvre affectée à l'assainissement de l'eau. Rapport de recherche*, document produit par la société Éduconseil inc., non publié, Québec, 2001, 41 p.

COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE DES COMMUNICATIONS GRAPHIQUES DU QUÉBEC. *Résultat d'une analyse relative à la mise au point d'un système d'évaluation et de reconnaissance des compétences des pressières et des pressiers en emploi*, document produit par la société Éduconseil inc., Québec, 1997, 59 p.

-
- DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DU DÉVELOPPEMENT. Secteur de la formation professionnelle et technique, *Devis de recherche*, ministère de l'Éducation, Québec, 2003, 2 p.
- EMPLOI-QUÉBEC. *Programme d'apprentissage en milieu de travail. Guide à l'intention des comités sectoriels de main-d'œuvre*, document de travail préparé en collaboration avec la Commission des partenaires du marché du travail, Montréal, Direction du développement des compétences en milieu de travail, 2002, p. 33.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *Recherche sur les modèles d'enseignement supérieur. Résultat d'une analyse documentaire*, document produit par la société Éduconseil inc., Québec, 2004, 291 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Analyse comparative des modèles de formation professionnelle et technique au Québec et dans d'autres États*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 233 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Guide de conception et de production d'un programme*, Québec, gouvernement du Québec, Direction générale des programmes et du développement, 2004, 78 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études techniques. Guide de conception et de production d'un programme, partie ministérielle de la composante de formation spécifique*, Québec, gouvernement du Québec, Direction générale des programmes et du développement, 2004, 62 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 44 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général – Cadre technique*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 23 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général – Cadre technique*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 24 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique. Gestion centrale de la formation*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 55 p.
- SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE. *Guide de production d'une analyse de métier ou de profession*, Québec, gouvernement du Québec, 1993, pag. mult.

Union européenne

- CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel*, s. l., 1995, 78 p.
- COMMISSION EUROPÉENNE. *Document de travail des services de la Commission européenne sur le futur système de reconnaissance des qualifications professionnelles*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2001, 7 p.
-

COMMISSION EUROPÉENNE. *Le programme Leonardo da Vinci, pilier de l'apprentissage tout au long de la vie*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2003, sans pag.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Proposition de directive du parlement européen et du conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2002, 127 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Qualifications professionnelles : en approuvant le projet de directive, le Parlement européen donne le feu vert à une simplification du système*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2004, 2 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Reconnaissance des qualifications : introduction*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2002, sans pag.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Réforme du régime de reconnaissance des qualifications professionnelles*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2002, sans pag.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Socrates. Programme d'action communautaire en matière d'éducation (2000-2006)*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2002, 12 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Task force de haut niveau sur les compétences et la mobilité. Rapport final*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2001, 30 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Validation of Non-Formal and Informal Learning. Contribution of The Commission Expert Group*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2003, 8 p.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. *Éducation et formation 2010 – L'urgence des réformes pour réussir la Stratégie de Lisbonne*, Bruxelles, 2004, 42 p.

COULON, Arnaud et Frédéric HAEUW. *3^e partie : Élaboration d'un référentiel de compétence*, Étude CEDEFOP, 2001, p. 143-162.

MANSFIELD, Bob. *Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi. Manuel international*, document préparé pour la Fondation européenne pour la formation, 2000, 89 p.

PERRENOUD, Philippe. *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2001, 19 p.

Organisation des Nations Unies

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. *Classification internationale type de l'éducation*, (29 C/20, annexe II), Conférence générale, vingt-neuvième session, Paris 1997, novembre 1997, 32 p.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE et ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. *Enseignement et formation techniques et professionnels pour le vingt et unième siècle. Recommandations de l'UNESCO et de l'OIT*, Paris et Genève, 2002, 72 p.

Liste des sites Internet

ALGONQUIN COLLEGE [www.algonquincollege.com]

ASSOCIATION DES PROFESSIONNELS DE L'INFORMATION ET DE LA DOCUMENTATION [www.adbs.fr]

CAPE COD COMMUNITY COLLEGE [www.capecod.mass.edu]

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS [www.cereq.fr]

CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
[www.cedefop.eu.int]

CENTRE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'INFORMATION SUR LA FORMATION PERMANENTE
[www.centre-inffo.fr]

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA [www.hrdc-drhc.gc.ca]

EDEXCEL [www.edexcel.org.uk]

EMPLOI-QUEBEC [emploiQuebec.net]

GREATER NEW BEDFORD REGIONAL VOCATIONAL TECHNICAL HIGH SCHOOL [www.gnbvt.edu]

INFOROUTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE [inforoutefpt.org]

LA CITÉ COLLÉGIALE [www.lacitec.on.ca]

LE PORTAIL DE L'UNION EUROPÉENNE [europa.eu.int]

MASSACHUSETTS BOARD OF HIGHER EDUCATION [www.bhe.mass.edu]

MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS DE L'ONTARIO
[www.edu.gov.on.ca]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
[www.education.gouv.fr]

OCCUPATIONAL INFORMATION NETWORK [online.onetcenter.org]

OFFICE NATIONAL D'INFORMATION SUR LES ENSEIGNEMENTS ET LES PROFESSIONS
[www.onisep.fr/national]

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE [www.oqlf.gouv.qc.ca]

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE
[www.unesco.org]

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL [www.ilo.org/public/french]

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY [www.qca.org.uk]

SCEAU ROUGE [www.sceau-rouge.ca]

U.K. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS [www.dfes.gov.uk]

U.S. DEPARTMENT OF LABOR EMPLOYMENT & TRAINING ADMINISTRATION [www.doleta.gov]

WORKTRAIN, THE NATIONAL JOBS AND LEARNING SITE [www.worktrain.gov.uk]

ANNEXE I

Liste des normes professionnelles nationales en vigueur au Canada

Profession ^a	Code CNP ^b
1. Administrateur des arts (1989)	0114
2. Boulangier-pâtissier/boulangère-pâtissière (1997)	6252
3. Boutefeu (à ciel ouvert) (1987)	7372
4. Briqueteur-maçon/briqueteuse-maçonne (2000)	7281
5. Calorifugeur/calorifugeuse (chaleur et froid) (2000)	7293
6. Charpentier/charpentière (1998)	7271
7. Chaudronnier/chaudronnière (2003)	7262
8. Coiffeur/coiffeuse (1997)	6271
9. Constructeur/constructrice de maisons neuves et entrepreneur/entrepreneure en rénovation résidentielle (1992)	0712
10. Couvreur/couvreuse (1997)	7291
11. Cuisinier/cuisinière (2003)	6242
12. Débosseleur-peintre/débosseuse-peintre (1997)	7322
13. Ébéniste (2000)	7272
14. Électricien/électricienne (construction) (2003)	7241
15. Électricien industriel/électricienne industrielle (1997)	7242
16. Électromécanicien/électromécanicienne (1999)	7333
17. Ferblantier/ferblantière (1997)	7261
18. Finisseur/finisseuse de béton (1995)	7282
19. Installateur et réparateur de gros appareils électroménagers (1984)	7332
20. Latteur/latteuse (spécialiste de systèmes intérieurs) (2002)	7284
21. Logistique (1992)	0713
22. Machiniste (1998)	7231
23. Machiniste d'aéronefs (1994)	7231
24. Mécanicien/mécanicienne de brûleurs à mazout (1997)	7331
25. Mécanicien/mécanicienne de machinerie agricole (2000)	7312
26. Mécanicien/mécanicienne de machines fixes (1997)	7351
27. Mécanicien/mécanicienne de motocyclettes (1995)	7334
28. Mécanicien/mécanicienne de réfrigération et d'air climatisé (1997)	7313
29. Mécanicien/mécanicienne de véhicules automobiles (1998)	7321
30. Mécanicien d'automobile (boîte de vitesses automatique) (1990)	7321
31. Mécanicien d'automobile (boîte de vitesses manuelle, arbre de transmission et freins) (1990)	7321
32. Mécanicien d'automobile (électricité et électronique) (1992)	7321
33. Mécanicien d'automobile (réparation de moteurs et systèmes d'alimentation) (1989)	7321
34. Mécanicien d'automobile (train-avant) (1989)	7321

Profession^a	Code CNP^b
35. Mécanicien/mécanicienne d'instruments industriels (2000)	2243
36. Mécanicien/mécanicienne de camions et transport (2000)	7321
37. Mécanicien/mécanicienne d'équipement lourd (1998)	7312
38. Mécanicien/mécanicienne en protection-incendie (2003)	7252
39. Mécanicien industriel/mécanicienne industrielle (de chantier) (1999)	7311
40. Monteur-ajusteur/monteuse-ajusteuse de charpentes métalliques (1994)	7263
41. Monteur/monteuse d'appareils de chauffage (1996)	7252
42. Monteur/monteuse de charpente en acier (généraliste) (1993)	7264
43. Monteur/monteuse de lignes sous tension (1996)	7244
44. Opérateur d'équipement lourd (1983)	7421
45. Opérateur/opératrice de grue automotrice (1997)	7371
46. Outilleur-ajusteur/outilleuse-ajusteuse (1997)	7232
47. Peintre d'automobiles (1995)	7322
48. Peintre et décorateur/décoratrice (2000)	7294
49. Plombier/plombière (1996)	7251
50. Poseur/poseuse de revêtements souples (1997)	7295
51. Préposé/préposée aux pièces (1995)	1472
52. Préposé à l'entretien des appareils de chauffage à l'huile et au gaz (commercial et industriel) (1978)	7331
53. Réparateur/réparatrice de remorques de camions (1994)	7321
54. Soudeur/soudeuse (1996)	7265
55. Technicien/technicienne d'entretien d'appareils électroménagers (1997)	7332
56. Technicien/technicienne en électronique – Produits du consommateur et de la consommatrice (1997)	2242
57. Technicien/technicienne de véhicules récréatifs (2000)	7383
58. Technicien en aquiculture (1977)	2221
59. Technicien en électronique Tome I (1986) (matériel vidéo)	2242
60. Technicien en électronique Tome II (1986) (matériel audio)	2242
61. Technicien en électronique Tome III (1986) (matériel informatique)	2242
62. Technicien en électronique Tome IV (1986) (matériel de bureau)	2242
63. Technicien en électronique Tome VI (1986) (matériel de communication)	2242
64. Technicien en électronique Tome VII (1986) (matériel de signalisation)	2242
65. Technicien en électronique Tome VIII (1986) (matériel de navigation)	2242
66. Technicien en électronique Tome IX (1986) (matériel de jeux vidéo)	2242
67. Technicien en électronique Tome X (1987) (matériel de CAO)	2242
68. Technicien en électronique Tome XI (1987) (matériel de FAO)	2242
69. Technicien en électronique Tome XII (1987) (matériel de robotique)	2242
70. Technicien en électronique Tome XIII (1987) (matériel biomédical et de laboratoire)	2242

Profession^a	Code CNP^b
71. Technicien en électronique Tome XIV (1987) (matériel de régulation industrielle)	2243
72. Vitrier/vitrière (1994)	7292

Source : Site Internet du Programme du Sceau rouge [www.sceau-rouge.ca].

- a. Les normes professionnelles nationales en caractères gras sont celles qui sont rattachées à l'obtention du Sceau rouge. Ajoutons que les chiffres entre parenthèses signalent l'année de la production de l'analyse de la profession.
- b. Il s'agit du code des groupes de base de la Classification nationale des professions (CNP).

ANNEXE II

Liste des formations à structure particulière visées à l'article 11, paragraphe 4, deuxième alinéa, point a de la Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles

1. **Domaine paramédical et socio-pédagogique**¹⁰²

Les formations de:

en Allemagne:

- infirmier(ière) puériculteur(trice) ("Kinderkrankenschwester/Kinderkrankenpfleger"),
- kinésithérapeute ("Krankengymnast(in)/Physiotherapeut(in)")¹⁰³,
- ergothérapeute ("Beschäftigungs- und Arbeitstherapeut(in)"),
- orthophoniste ("Logopaede/Logopaedin"),
- orthoptiste ("Orthoptist(in)"),
- éducateur(trice) reconnu(e) par l'État ("Staatlich anerkannte(r) Erzieher(in)"),
- éducateur(trice) thérapeute reconnu(e) par l'État ("Staatlich anerkannte(r) Heilpaedagoge(-in)"),
- assistant(e) technique médical(e) de laboratoire ("medizinisch-technische(r) Laboratoriums- Assistent(in)"),
- assistant(e) technique médical(e) en radiologie ("medizinisch-technische(r) Radiologie-Assistent(in)"),
- assistant(e) technique médical(e) en diagnostics fonctionnels ("medizinisch-technische(r) Assistent(in) fuer Funktionsdiagnostik"),
- assistant(e) technique en médecine vétérinaire ("veterinaermedizinisch-technische(r) Assistent(in)"),
- diététicien(ne) ("Diaetassistent(in)"),
- technicien en pharmacie ("Pharmazieingenieur"), formation dispensée avant le 31 mars 1994 sur le territoire de l'ancienne République démocratique allemande ou sur le territoire des nouveaux Laender,
- infirmier(ère) psychiatrique ("Psychiatrische(r) Krankenschwester/Krankenpfleger"),
- logothérapeute ("Sprachtherapeut(in)");

en Italie:

- mécanicien dentaire ("odontotecnico"),
- opticien ("ottico"),
- podologue ("podologo");

au Luxembourg:

- assistant(e) technique médical(e) en radiologie,
- assistant(e) technique médical(e) de laboratoire,
- infirmier/ière psychiatrique,

102. Notons qu'il s'agit d'une reproduction intégrale d'un texte tiré du document suivant : COMMISSION EUROPÉENNE, *Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2002, p. 57-65.

103. Depuis le 1^{er} juin 1994, le titre professionnel de "Krankengymnast(in)" est remplacé par celui de "Physiotherapeut(in)". Cependant, les membres de cette profession qui ont obtenu leur diplôme avant cette date peuvent, s'ils le souhaitent, continuer à porter le titre de "Krankengymnast(in)".

- assistant(e) technique médical(e) en chirurgie,
- infirmier/ière puériculteur/trice,
- infirmier/ière anesthésiste,
- masseur/euse diplômé(e),
- éducateur/trice;

aux Pays-Bas:

- assistant vétérinaire ("dierenartassistent"),

qui représentent des formations d'une durée totale d'au moins treize ans, dont:

- (i) soit au moins trois ans de formation professionnelle dans une école spécialisée sanctionnée par un examen, complétés éventuellement par un cycle de spécialisation d'un ou de deux ans, sanctionné par un examen,
- (ii) soit au moins deux ans et demi dans une école spécialisée, sanctionnée par un examen et complétée par une pratique professionnelle d'au moins six mois ou un stage professionnel d'au moins six mois dans un établissement agréé,
- (iii) soit au moins deux ans dans une école spécialisée sanctionnée par un examen et complétée par une pratique professionnelle d'au moins un an ou par un stage professionnel d'au moins un an dans un établissement agréé,
- (iv) soit, dans le cas des assistants vétérinaires ("dierenartassistent") aux Pays-Bas, trois ans de formation professionnelle dans une école spécialisée (régime du "MBO") ou alternativement trois ans de formation professionnelle selon le système dual de l'apprentissage ("LLW"), formation sanctionnée dans les deux cas par un examen;

en Autriche:

- la formation de base spécifique en soins pédiatriques ("spezielle Grundausbildung in der Kinder- und Jugendlichenpflege"),
- la formation de base spécifique en soins infirmiers psychiatriques ("spezielle Grundausbildung in der psychiatrischen Gesundheits- und Krankenpflege"),
- opticien spécialisé en verres de contact ("Kontaktlinsenoptiker"),
- pédicure ("Fusspfleger"),
- audioprothésiste ("Hoergeraeteakustiker"),
- droguiste ("Drogist"),

qui représentent un cycle d'études et de formation d'une durée totale d'au moins quatorze ans, dont une formation d'au moins cinq ans dans le cadre de formation structuré subdivisé, d'une part, en un apprentissage d'au moins trois ans, comprenant une formation partiellement reçue sur le lieu de travail et partiellement dispensée par un établissement professionnel et, d'autre part, une période de stage et de formation sanctionnée par un examen professionnel qui confère le droit d'exercer la profession et de former des apprentis,

- masseur ("Masseur")

qui représente un cycle d'études et de formation d'une durée totale de quatorze ans, dont une formation de cinq ans dans un cadre de formation structuré, comportant un apprentissage de deux ans, une période de stage et de formation de deux ans et une formation d'un an sanctionnée par un examen professionnel qui confère le droit d'exercer la profession et de former des apprentis;

- puériculteur(trice) ("Kindergaertner/in"),
- éducateur ("Erzieher"),

qui représentent un cycle d'études et de formation d'une durée totale de treize ans, dont une formation professionnelle de cinq ans dans une école spécialisée, sanctionnée par un examen.

2. Secteur des maîtres-artisans ("Mester/Meister/Maître") représentant des formations relatives aux activités artisanales non couvertes par le titre III, chapitre II de la présente directive

Les formations suivantes:

au Danemark:

- opticien ("optometrist")

dont le cycle de formation correspond à une durée totale de quatorze ans dont une formation professionnelle de cinq ans, répartie en une formation théorique de deux ans et demi dispensée par l'établissement d'enseignement professionnel et une formation pratique de deux ans et demi acquise dans l'entreprise, sanctionnée par un examen reconnu portant sur l'activité artisanale et donnant le droit de porter le titre de "Mester",

- orthopédiste, mécanicien orthopédiste ("ortopaedimekaniker")

dont le cycle de formation correspond à une durée totale de douze ans et demi, dont une formation professionnelle de trois ans et demi, répartie en une formation théorique d'un semestre dispensée par l'établissement d'enseignement professionnel et une formation pratique de trois ans acquise dans l'entreprise, sanctionnée par un examen reconnu portant sur l'activité artisanale et donnant le droit de porter le titre de "Mester",

- bottier orthopédiste, cordonnier orthopédiste ("orthopaediskomager")

dont le cycle de formation correspond à une durée totale de treize ans et demi, dont une formation professionnelle de quatre ans et demi, répartie en une formation théorique de deux ans dispensée par l'établissement d'enseignement professionnel et une formation pratique de deux ans et demi sur le lieu de travail, sanctionnée par un examen reconnu portant sur l'activité artisanale et donnant le droit de porter le titre de "Mester";

en Allemagne:

- opticien ("Augenoptiker"),
- mécanicien dentaire ("Zahntechniker"),
- bandagiste ("Bandagist"),
- audioprothésiste ("Hoergeraeteakustiker"),
- mécanicien orthopédiste ("Orthopaediemechaniker"),
- cordonnier orthopédiste ("Orthopaedieschuhmacher");

au Luxembourg:

- opticien,
- mécanicien dentaire,
- audioprothésiste,
- mécanicien orthopédiste/bandagiste,
- orthopédiste-cordonnier,

dont le cycle de formation correspond à une durée totale de quatorze ans dont une formation d'au moins cinq ans accomplie dans un cadre de formation structuré, en partie acquise dans l'entreprise et en partie dispensée par l'établissement d'enseignement professionnel, sanctionnée par un examen dont la réussite est nécessaire pour exercer, à titre indépendant ou en tant que salarié ayant un niveau comparable de responsabilités, une activité considérée comme artisanale;

en Autriche:

- bandagiste ("Bandagist"),
- corsetier ("Miederwarenerzeuger"),
- opticien ("Optiker"),
- cordonnier orthopédiste ("Orthopaedieschuhmacher"),
- mécanicien orthopédiste ("Orthopaedietechniker"),
- mécanicien dentaire ("Zahntechniker"),
- jardinier ("Gaertner"),

qui représentent un cycle d'études et de formation d'une durée totale d'au moins quatorze ans, dont une formation d'au moins cinq ans dans un cadre de formation structuré subdivisé, d'une part, en un apprentissage d'au moins trois ans, comprenant une formation partiellement reçue sur le lieu de travail et partiellement dispensée par un établissement d'enseignement professionnel et, d'autre part, une période de stage et de formation d'au moins deux ans sanctionnée par un examen de maîtrise qui confère le droit d'exercer la profession, de former des apprentis et d'utiliser le titre de "Meister";

les formations de maîtres-artisans dans le domaine de l'agriculture et de la sylviculture, à savoir:

- maître en agriculture ("Meister in der Landwirtschaft"),
- maître en économie ménagère rurale ("Meister in der laendlichen Hauswirtschaft"),
- maître en horticulture ("Meister im Gartenbau"),
- maître en culture maraîchère ("Meister im Feldgemüsebau"),
- maître en culture fruitière et utilisation des fruits ("Meister im Obstbau und in der Obstverwertung"),
- maître en viticulture et techniques viticoles ("Meister im Weinbau und in der Kellerwirtschaft"),
- maître en économie laitière et fromagère ("Meister in der Molkerei- und Kaesereiwirtschaft"),
- maître en économie du cheval ("Meister in der Pferdewirtschaft"),
- maître en économie de la pêche ("Meister in der Fischereiwirtschaft"),
- maître en aviculture ("Meister in der Geflügelwirtschaft"),
- maître en apiculture ("Meister in der Bienenwirtschaft"),
- maître en économie forestière ("Meister in der Forstwirtschaft"),
- maître en arboriculture forestière ("Meister in der Forstgarten- und Forstpflégewirtschaft"),
- maître en stockage des produits agricoles ("Meister in der landwirtschaftlichen Lagerhaltung"),

qui représentent un cycle d'études et de formation d'une durée totale d'au moins quinze ans, dont une formation d'au moins six ans dans un cadre de formation structuré subdivisé, d'une part, en un apprentissage d'au moins trois ans, comprenant une formation partiellement reçue sur le lieu de travail et partiellement dispensée par un établissement d'enseignement professionnel, et, d'autre part, une période de stage de trois ans sanctionnée par un examen de maîtrise se rapportant à la profession et conférant le droit de former des apprentis et d'utiliser le titre de "Meister".

3. **Domaine maritime**

(a) Navigation maritime

Les formations suivantes:

au Danemark:

- capitaine de la marine marchande ("skibsfoerer"),
- second ("overstyrmand"),
- timonier, officier de quart ("enestyrmand, vagthavende styrmand"),
- officier de quart ("vagthavende styrmand"),
- mécanicien naval ("maskinchef"),
- premier officier mécanicien ("l. maskinmester"),
- premier officier mécanicien/mécanicien chef de quart ("l. maskinmester/vagthavende maskinmester");

en Allemagne:

- capitaine au grand cabotage ("Kapitaen AM"),
- capitaine au cabotage ("Kapitaen AK"),
- officier de quart de pont au grand cabotage ("Nautischer Schiffsoffizier AMW"),
- officier de quart de pont au cabotage ("Nautischer Schiffsoffizier AKW"),
- officier mécanicien de niveau C - chef de la machinerie ("Schiffsbetriebstechniker CT - Leiter von Maschinenanlagen"),
- chef mécanicien de niveau C - chef de la machinerie ("Schiffsmaschinist CMa -Leiter von Maschinenanlagen"),
- officier mécanicien de quart de niveau C ("Schiffsbetriebstechniker CTW"),
- chef mécanicien de niveau C - officier technicien seul responsable ("Schiffsmaschinist CMaW - Technischer Alleinoffizier");

en Italie:

- officier de pont ("ufficiale di coperta"),
-

- officier mécanicien ("ufficiale di macchina");

aux Pays-Bas:

- chef de quart de pont au cabotage (avec complément) ("stuurman kleine handelsvaart (met aanvulling)"),
- garde-moteur diplômé ("diploma motordrijver"),
- fonctionnaire affecté au service d'aide au trafic maritime ("VTS-functionaris"),

qui représentent des formations:

- au Danemark, de neuf ans de scolarité primaire, suivis d'une période de formation de base et/ou de service de mer d'une durée qui varie entre dix-sept et trente-six mois, complétées:
 - (i) pour l'officier de quart, par un an de formation professionnelle spécialisée,
 - (ii) pour les autres, par trois ans de formation professionnelle spécialisée,
- en Allemagne, d'une durée totale pouvant varier entre quatorze et dix-huit ans, dont un cycle de formation professionnelle fondamentale de trois ans et une pratique de service de mer d'un an, suivis d'une formation professionnelle spécialisée de un ou de deux ans complétée, le cas échéant, par une pratique professionnelle de la navigation de deux ans,
- en Italie, d'une durée totale de treize ans, dont au moins cinq ans de formation professionnelle sanctionnée par un examen et complétée, le cas échéant, par un stage professionnel,

aux Pays-Bas:

- (i) pour chef de quart de pont au cabotage (avec complément) ("stuurman kleine handelsvaart (met aanvulling)") et pour garde-moteur diplômé ("diploma motordrijver"), comprenant un cycle d'études d'une durée de quatorze ans dont au moins deux ans dans une école de formation professionnelle spécialisée, et complétées par un stage de douze mois,
- (ii) pour fonctionnaire affecté au service d'aide au trafic maritime ("VTS-functionaris"), d'une durée totale d'au moins quinze ans, comprenant au moins trois ans d'enseignement professionnel supérieur ("HBO") ou d'enseignement secondaire professionnel ("MBO"), et complétées par des cycles de spécialisation nationaux ou régionaux, dont chacun compte au moins douze semaines de formation théorique et est sanctionné par un examen,

et qui sont reconnues dans le cadre de la Convention internationale STCW (Convention internationale de 1978 sur les normes de formation des gens de mer, de délivrance des brevets et de veille).

(b) Pêche en mer:

Les formations suivantes:

en Allemagne:

- capitaine à la grande pêche ("Kapitaen BG/Fischerei"),
- capitaine à la pêche au large ("Kapitaen BLK/Fischerei"),
- officier de quart de pont sur navire armé à la grande pêche ("Nautischer Schiffsoffizier BGW/Fischerei"),
- officier de quart de pont sur navire armé à la pêche au large ("Nautischer Schiffsoffizier BK/Fischerei");

aux Pays-Bas:

- chef de quart de pont mécanicien V ("stuurman werktuigkundige V"),
- mécanicien IV d'un navire de pêche ("werktuigkundige IV visvaart"),
- chef de quart de pont IV d'un navire de pêche ("stuurman IV visvaart"),
- chef de quart de pont mécanicien IV ("stuurman werktuigkundige VI"),

qui représentent des formations:

- en Allemagne, d'une durée totale pouvant varier entre quatorze et dix-huit ans, dont un cycle de formation professionnelle fondamentale de trois ans et une pratique de service de mer d'un an, suivis d'une formation professionnelle spécialisée de un ou de deux ans complétée, le cas échéant, par une pratique professionnelle de la navigation de deux ans,
- aux Pays-Bas, d'un cycle d'études qui varie entre treize et quinze ans, dont au moins deux ans sont dispensés dans une école professionnelle spécialisée, complété par une période de pratique professionnelle de douze mois,

et qui sont reconnues dans le cadre de la Convention de Torremolinos (Convention internationale de 1977 sur la sécurité des navires de pêche).

4. **Domaine technique**

Les formations suivantes:

en Italie:

- géomètre ("geometra"),
- technicien agricole ("perito agrario"),

qui représentent des cycles d'études secondaires techniques d'une durée totale d'au moins treize ans dont huit ans de scolarité obligatoire suivis de cinq ans d'études secondaires dont trois ans d'études axées sur la profession, sanctionnés par l'examen du baccalauréat technique et complétés:

- (i) dans le cas du géomètre, soit par un stage pratique d'au moins deux ans dans un bureau professionnel, soit par une expérience professionnelle de cinq ans;
- (ii) dans le cas des techniciens agricoles, par l'accomplissement d'un stage pratique d'au moins deux ans, suivi de l'examen d'État;

aux Pays-Bas:

- huissier de justice ("gerechtsdeurwaarder"),
- prothésiste dentaire ("tandprotheticus"),

qui représentent un cycle d'études et de formation professionnelle:

- (i) dans le cas de l'huissier de justice ("gerechtsdeurwaarder"), d'une durée totale d'au moins dix-neuf ans, comprenant huit ans de scolarité obligatoire suivis de huit ans d'études secondaires, dont quatre ans d'enseignement technique sanctionné par un examen d'État, et complétés par trois ans de formation théorique et pratique axée sur l'exercice de la profession;
- (ii) dans le cas du prothésiste dentaire ("tandprotheticus"), d'une durée d'au moins quinze ans à temps plein et trois ans à temps partiel, dont huit ans d'enseignement primaire, quatre ans d'enseignement secondaire général et trois ans de formation professionnelle, comportant une formation théorique et pratique de mécanicien dentaire, complétés par une formation de trois ans à temps partiel en tant que prothésiste dentaire, sanctionnée par un examen;

en Autriche:

- forestier ("Foerster"),
- bureau technique ("Technisches Buero"),
- prêt de main-d'œuvre ("UEberlassung von Arbeitskraeften - Arbeitsleihe"),
- placement de main-d'œuvre ("Arbeitsvermittlung"),
- conseiller en placement ("Vermögensberater"),
- détective professionnel ("Berufsdetektiv"),
- gardiennage ("Bewachungsgewerbe"),
- courtier en immeubles ("Immobilienmakler"),
- gérant d'immeubles ("Immobilienverwalter"),
- bureau de publicité ("Werbeagentur"),
- constructeur-promoteur, promoteur immobilier ("Bautraeger, Bauorganisator, Baubetreuer"),
- bureau de récupération des créances ("Inkassoinstitut"),

qui représentent un cycle d'études et de formation d'une durée totale d'au moins quinze ans, dont huit ans d'enseignement obligatoire suivis d'au moins cinq ans d'études secondaires techniques ou commerciales sanctionnées par un examen technique ou commercial, complétés par au moins deux années d'enseignement et de formation sur le lieu de travail sanctionnées par un examen professionnel,

- assureur-conseil ("Berater in Versicherungsangelegenheiten")
-

qui représente un cycle d'études et de formation d'une durée totale de quinze ans, dont une formation de six ans dans un cadre de formation structuré subdivisé en un apprentissage de trois ans et une période de pratique et de formation de trois ans, sanctionné par un examen,

- entrepreneur projeteur ("Planender Baumeister"),
- maître charpentier projeteur ("Planender Zimmermeister"),

qui représentent un cycle d'études et de formation d'une durée totale d'au moins dix-huit ans, dont une formation professionnelle d'au moins neuf ans subdivisée en quatre années d'études secondaires techniques et cinq années de pratique et de formation professionnelles sanctionnées par un examen professionnel qui confère le droit d'exercer la profession et de former des apprentis, dans la mesure où cette formation porte sur le droit de tracer des plans, d'effectuer des calculs techniques et de superviser les travaux de construction ("le privilège de Marie-Thérèse").

5. Formations au Royaume-Uni, admises en tant que "National vocational qualifications" ou en tant que "Scottish vocational qualifications"

Les formations aux activités de:

- ingénieur électricien des mines ("mine electrical engineer"),
- ingénieur mécanicien des mines ("mine mechanical engineer"),
- praticien en soins dentaires ("dental therapist"),
- assistant dentaire ("dental hygienist"),
- opticien lunetier ("dispensing optician"),
- sous-directeur de mine ("mine deputy"),
- administrateur judiciaire ("insolvency practitioner"),
- "Conveyancer" agréé ("licensed conveyancer"),
- second patron - navires de marchandises et de voyageurs sans restrictions ("first mate - freight/passenger ships - unrestricted"),
- lieutenant - navires de marchandises et de voyageurs sans restrictions ("second mate - freight/passenger ships - unrestricted"),
- second lieutenant - navire de marchandises et de voyageurs sans restrictions ("third mate - freight passenger ships - unrestricted"),
- chef de quart de pont - navires de marchandises et de voyageurs sans restrictions ("deck officer - freight/passenger ships - unrestricted"),
- officier mécanicien de classe 2 - navires de marchandises et de voyageurs - zone d'exploitation illimitée ("engineer officer - freight/passenger ships - unlimited trading area"),
- technicien qualifié dans le domaine de la gestion des déchets ("certified technically competent person in waste management"),

menant aux qualifications admises en tant que "National vocational qualifications" (NVQ), ou admises en Écosse en tant que "Scottish vocational qualifications", qui se situent aux niveaux 3 et 4 du "National framework of vocational qualifications" du Royaume-Uni.

Les niveaux 3 et 4 correspondent aux définitions suivantes:

- niveau 3: aptitude à exécuter un large éventail de tâches variées dans des situations très diverses, dont la plupart sont des tâches complexes et non routinières. La part de responsabilité et d'autonomie est considérable et les fonctions exercées à ce niveau comportent souvent la surveillance ou l'encadrement d'autres personnes,
- niveau 4: aptitude à exécuter un large éventail de tâches complexes, techniques ou spécialisées dans des situations très diverses et avec une part importante de responsabilité personnelle et d'autonomie. Les fonctions exercées à ce niveau comportent souvent la responsabilité de travaux effectués par d'autres personnes.

ANNEXE III

Liste des formations réglementées visées à l'article 11, paragraphe 4, deuxième alinéa, point b de la Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles

*Au Royaume-Uni*¹⁰⁴:

Les formations réglementées menant aux qualifications admises en tant que "National Vocational Qualifications" (NVQ) ou admises en Écosse en tant que "Scottish Vocational Qualifications", qui se situent aux niveaux 3 et 4 du "National Framework of Vocational Qualifications" du Royaume-Uni.

Les niveaux 3 et 4 correspondent aux définitions suivantes:

- niveau 3: aptitude à exécuter un large éventail de tâches variées dans des situations très diverses, dont la plupart sont des tâches complexes et non routinières. La part de responsabilité et d'autonomie est considérable et les fonctions exercées à ce niveau comportent souvent la surveillance ou l'encadrement d'autres personnes,
- niveau 4: aptitude à exécuter un large éventail de tâches complexes, techniques ou spécialisées dans des situations très diverses et avec une part importante de responsabilité personnelle et d'autonomie. Les fonctions exercées à ce niveau comportent souvent la responsabilité de travaux effectués par d'autres personnes et la répartition des ressources.

En Allemagne:

Les formations réglementées suivantes:

- les formations réglementées préparant aux professions d'assistant technique ("technische(r) Assistent(in)") et d'assistant commercial ("kaufmaennische(r) Assistent(in)") et aux professions sociales ("soziale Berufe") ainsi qu'à la profession de professeur en respiration, parole et voix ("staatlich gepruefte(r) Atem-, Sprech- und Stimmlehrer(in)") diplômé de l'État, d'une durée totale d'au moins treize ans, qui présupposent la réussite au premier cycle de l'enseignement secondaire ("mittlerer Bildungsabschluss") et qui comprennent:
 - i) soit au moins trois ans¹⁰⁵ de formation professionnelle dans une école spécialisée ("Fachschule"), qui est sanctionnée par un examen, complétée éventuellement par un cycle de spécialisation d'un ou de deux ans, sanctionné par un examen;
 - ii) soit au moins deux ans et demi dans une école spécialisée ("Fachschule"), sanctionnés par un examen et complétés par une pratique professionnelle d'au moins six mois ou un stage professionnel d'au moins six mois dans un établissement agréé;
 - iii) soit au moins deux ans dans une école spécialisée ("Fachschule"), sanctionnés par un examen et complétés par une pratique professionnelle d'au moins un an ou un stage professionnel d'au moins un an dans un établissement agréé.
- les formations réglementées pour techniciens ("Techniker(in)", économistes d'entreprise ("Betriebswirt(in)"), designers ("Gestalter(in)") et assistants familiaux ("Familienpfleger(in)") diplômés par l'État ("staatlich geprueft"), d'une durée totale d'au moins seize ans, qui présupposent l'accomplissement de la scolarité obligatoire ou d'une formation équivalente (d'une durée minimale de neuf ans) ainsi que la réussite d'une formation en école professionnelle ("Berufsschule") d'au moins trois ans et qui comprennent, à la suite d'une pratique professionnelle d'au moins deux années, une formation à temps plein pendant au moins deux ans ou une formation à temps partiel, d'une durée équivalente,
- les formations réglementées et les formations continues réglementées, d'une durée totale d'au moins quinze ans, qui présupposent, en règle générale, l'accomplissement de la scolarité obligatoire (d'une durée minimale de neuf ans) et une formation professionnelle accomplie (en général trois ans) et qui comprennent, en règle générale, une pratique professionnelle d'au moins deux ans (en général trois ans) ainsi qu'un examen dans le cadre de la formation continue pour

104. Il s'agit d'une reproduction intégrale d'un texte tiré du document intitulé COMMISSION EUROPÉENNE, *Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*, Bruxelles, Commission des communautés européennes, 2002, p. 66-67.

105. La durée minimale de trois années peut être réduite à deux années si la personne possède la qualification nécessaire pour accéder à l'université (l'"Abitur") (treize années de formation préalable) ou la qualification nécessaire à l'accès aux "Fachhochschulen" (la "Fachhochschulreife") (douze années de formation préalable).

la préparation duquel sont prises, en règle générale, des mesures de formation accompagnatrices soit parallèlement à la pratique professionnelle (au moins 1000 heures), soit à temps plein (au moins un an).

Les autorités allemandes communiquent à la Commission et aux autres États membres une liste des cycles de formation visés par la présente annexe.

Aux Pays-Bas:

- les formations réglementées d'une durée totale d'au moins quinze ans, qui présupposent l'accomplissement de huit ans d'enseignement primaire suivis de quatre ans d'enseignement secondaire général moyen ("MAVO") ou d'enseignement professionnel préparatoire ("VBO") ou d'enseignement général secondaire d'un niveau supérieur, auxquels s'ajoutent trois ou quatre ans de formation dans un établissement d'enseignement secondaire professionnel ("MBO"), sanctionnée par un examen,
- les formations réglementées d'une durée totale d'au moins seize ans, qui présupposent l'accomplissement de huit ans d'enseignement primaire suivis de quatre ans d'enseignement étant au moins du niveau professionnel préparatoire ("VBO") ou d'enseignement général secondaire au niveau supérieur, auxquels s'ajoutent au moins quatre ans de formation professionnelle en apprentissage, comprenant un enseignement théorique dans un établissement au moins un jour par semaine et, le reste de la semaine, une formation pratique dans un centre de formation pratique ou en entreprise et sanctionnée par un examen de fin de deuxième et de troisième niveau.

Les autorités néerlandaises communiquent à la Commission et aux autres États membres la liste des cycles de formation visés par la présente annexe.

En Autriche:

- les formations dispensées dans les établissements d'enseignement professionnel supérieur ("Berufsbildende höhere Schulen") et les établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de l'agriculture et de la sylviculture ("Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten"), y compris ceux d'un type particulier ("einschliesslich der Sonderformen"), dont la structure et le niveau sont déterminés par des dispositions juridiques, réglementaires et administratives.

Ces formations ont une durée d'au moins treize ans et comprennent une formation professionnelle de cinq ans, sanctionnée par un examen final dont la réussite est la preuve d'une compétence professionnelle;

- les formations dispensées dans les écoles pour maîtres-artisans ("Meisterschulen"), les classes pour maîtres-artisans ("Meisterklassen"), les écoles destinées à former des maîtres-artisans dans le secteur industriel ("Werkmeisterschulen") ou les écoles destinées à former des artisans dans le domaine de la construction ("Bauhandwerkerschulen"), dont la structure et le niveau sont déterminés par des dispositions juridiques, réglementaires et administratives.

Ces formations ont une durée totale d'au moins treize ans, comprenant neuf ans de scolarisation obligatoire, suivis, soit d'au moins trois ans de formation professionnelle dans une école spécialisée, soit d'au moins trois ans de formation en alternance en entreprise et dans un établissement d'enseignement professionnel ("Berufsschule"), sanctionnée dans les deux cas par un examen, et complétés par la réussite à une formation d'au moins un an dans une école pour maîtres-artisans ("Meisterschule"), une classe pour maîtres-artisans ("Meisterklasse"), une école destinée à former des maîtres-artisans dans le secteur industriel ("Werkmeisterschule") ou une école destinée à former des artisans dans le domaine de la construction ("Bauhandwerkerschule"). Dans la plupart des cas, la durée totale de la formation est d'au moins quinze ans, comprenant des périodes d'expérience professionnelle qui, soit précèdent les cycles de formation au sein des établissements, soit s'accompagnent d'une formation à temps partiel (d'au moins 960 heures).

Les autorités autrichiennes communiquent à la Commission et aux autres États membres la liste des cycles de formation visés par la présente annexe.

ANNEXE IV

Le système d'enseignement en Angleterre

La présentation du système d'enseignement en Angleterre touche les aspects suivants :

- les filières de formation;
- la relation entre les filières de formation et le modèle de qualification professionnelle.

Les filières de formation

Cette section présente les différentes filières de formation, qui sont les suivantes :

- l'enseignement obligatoire;
- l'enseignement postsecondaire;
- l'enseignement supérieur.

L'enseignement obligatoire

En Angleterre, l'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. L'enseignement primaire s'échelonne de la maternelle à la 6^e année. L'enseignement secondaire dure cinq années, soit de la 7^e à la 11^e année, qui marque aussi la fin de l'éducation obligatoire. Signalons que l'enseignement obligatoire est divisé en quatre cycles nommés *Key Stages* (se reporter à la figure 1). À la fin de chaque cycle, les élèves sont évalués pour s'assurer qu'ils maîtrisent bien les éléments du curriculum. Le *Key Stage 1* couvre les deux premières années du primaire, et le *Key Stage 2* s'échelonne de la 3^e à la 6^e année. Le secondaire compte aussi deux cycles. Le *Key Stage 3* s'échelonne de la 7^e à la 9^e année. Enfin, le *Key Stage 4* correspond à la 10^e et à la 11^e années.

Au moment d'entreprendre le 4^e cycle d'études, les élèves peuvent choisir entre la formation générale et la formation professionnelle. La formation générale est sanctionnée par le *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*. Elle donne accès à l'enseignement postsecondaire général, lequel est offert dans les *Sixth Form Colleges*. La formation professionnelle est sanctionnée par le *Vocational GCSE*. Offerte au secondaire, elle est accessible au terme de la 9^e année. Elle introduit à un vaste champ professionnel, tout en offrant une formation générale concernant les matières de base. À la fin du programme d'études, l'élève peut accéder aux programmes de formation professionnelle de niveau postsecondaire, aux programmes d'apprentissage ou au marché du travail.

Par ailleurs, il existe aussi des programmes de formation menant à l'obtention d'un *Entry Level Certificate* conçus pour les élèves du 4^e cycle qui ont de la difficulté à terminer le programme d'études secondaires régulier. Les programmes de formation menant à l'obtention d'un *Entry Level Certificate* donnent aux élèves la possibilité d'acquérir des connaissances et des compétences de base dans un vaste choix de secteurs professionnels. La formation liée à ces programmes est surtout offerte en milieu de travail de manière à permettre aux élèves d'acquérir de l'expérience professionnelle en vue de faciliter leur insertion dans le marché du travail.

L'enseignement postsecondaire

Après l'enseignement secondaire, les élèves qui désirent poursuivre leurs études ont le choix entre les programmes de formation générale et les programmes de formation professionnelle. Les programmes de formation générale sont offerts par les *Sixth Form Colleges*. Ils durent deux ans et sont sanctionnés par le *General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level)*. Ils préparent de plus l'élève aux programmes de l'enseignement supérieur, qui sont offerts dans les universités.

Il existe deux types de programmes de formation professionnelle, soit les programmes de formation professionnelle de type général, qui sont offerts par les *Further Education College* et les *Tertiary Colleges*. Comme c'est le cas pour les programmes de formation générale, les programmes de formation professionnelle de type général durent deux ans. Ils mènent à l'obtention d'un *Advanced Vocational Certificate of Education (Vocational A Level)*. Les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Vocational A Level* offrent une combinaison de cours de concentration et de cours à option. Ils permettent à l'élève d'acquérir les compétences indispensables à l'exercice d'une profession, ainsi que les connaissances nécessaires à la poursuite des études. Aussi, les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Vocational A Level* préparent-ils l'élève à occuper un emploi ou à poursuivre des études supérieures. Ils sont offerts dans les quatorze secteurs professionnels suivants : art et design, commerce, construction, ingénierie, santé et services sociaux, hôtellerie, technologie de l'information et des communications, sports et loisirs, fabrication, médias, arts de la scène, vente et services, science et tourisme.

Il existe aussi des programmes de formation professionnelle qui visent l'acquisition de compétences spécifiques liées à l'exercice d'une profession. Il s'agit des programmes d'études menant à l'obtention d'un *BTEC¹⁰⁶ National*. Bien qu'ils offrent une formation professionnelle de niveau postsecondaire, tout comme les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Vocational A Level*, les programmes d'études menant à l'obtention d'un *BTEC National* se distinguent de ces derniers par le fait qu'ils visent essentiellement l'acquisition de compétences spécifiques et ne comportent pas de formation générale. Il existe trois programmes menant à l'obtention d'un *BTEC National* : les programmes d'études menant à l'obtention d'un *BTEC National Award*, qui comportent une formation de 6 unités; les programmes d'études menant à l'obtention d'un *BTEC National Certificate*, qui comportent une formation de 12 unités et les programmes d'études menant à l'obtention d'un *BTEC National Diploma*, qui comportent une formation de 18 unités.

À la fin des études secondaires, les élèves peuvent aussi opter pour les programmes d'apprentissage, lesquels sont connus sous le nom de *Modern Apprenticeship Programs*. Les programmes d'apprentissage comprennent une partie de formation théorique sanctionnée par un *Technical Certificate*, ainsi qu'une formation en milieu de travail sanctionnée par un *National Vocational Qualifications (NVQ)*. Par exemple, l'élève qui termine un programme d'apprentissage en mécanique automobile se voit décerner un *Level 3 BTEC National Certificate in Vehicle Repair*, le *Level 3* sanctionnant la formation en milieu de travail, et le *BTEC National Certificate* étant le *Technical Certificate* décerné pour la formation théorique.

106. BTEC est l'acronyme désignant le *Business and Technology Education Council*. Il s'agit d'un organisme qui agréé les diplômes nationaux décernés pour les formations professionnelles et techniques. Il a été remplacé par le *Edexcel Foundation* en 1996. Site Internet de Edexcel [www.edexcel.org.uk].

L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est offert dans les universités, les collèges universitaires et les collèges d'enseignement supérieur. Les élèves titulaires d'un *GCE Level A* ou d'un *Vocational Level A* peuvent accéder aux études supérieures. La nomenclature des titres de diplôme décernés à la fin des études supérieures est classée en cinq niveaux de scolarité. Le niveau 1 correspond à une formation d'une durée d'une année sanctionnée par le *BTCE Certificate of Higher Education*. Cette formation est généralement offerte dans des domaines de formation professionnelle. Le niveau 2 correspond à une formation d'une durée de deux années sanctionnée par le *BTEC Diploma of Higher Education* ou le *Foundation Degree*. Ce dernier est un nouveau titre de diplôme rattaché à un programme d'études préparant les élèves à travailler dans des domaines précis du secteur commercial ou industriel. Le niveau 3 est sanctionné par le *Bachelor of Art Degree* ou le *Bachelor of Science Degree*. Habituellement, les programmes d'études menant à l'obtention d'un *Bachelor Degree* durent trois ans. Ils sont offerts dans les disciplines universitaires comme dans les disciplines professionnelles. Le niveau 4 correspond aux programmes d'études menant à l'obtention du *Master's Degree*. La plupart des programmes d'études menant à l'obtention du *Master's Degree* durent un an. Comme les programmes d'études du niveau 3, les programmes d'études du niveau 4 sont offerts dans les disciplines universitaires et professionnelles. Enfin, le niveau 5 correspond aux programmes d'études menant à l'obtention d'un doctorat; généralement, ces programmes durent trois ans.

La relation entre les filières de formation et le modèle de qualification professionnelle

Cette section présente la relation entre les filières de formation et le modèle de qualification professionnelle selon deux points :

- la structure du système;
- les compétences essentielles.

La structure du système

Le *National Qualifications Framework* (NQF) (se reporter au tableau 1) a été mis au point par le *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) comme outil de comparaison entre les différents types de formation. Le modèle de qualification s'articule autour de deux axes, lesquels sont le niveau de compétence et le type de formation. Le niveau de compétence renvoie essentiellement à la durée de la formation. Le type de formation permet, quant à lui, de distinguer le mode d'acquisition des compétences. Les titres de qualification sont donc répartis entre 5 niveaux de compétence et trois types de formation, à savoir la formation générale, la formation axée sur l'acquisition de compétences professionnelles et l'expérience professionnelle.

La formation générale comporte des titres de qualification décernés pour sanctionner des études visant l'acquisition de connaissances générales et préparant à la poursuite d'études universitaires. La formation axée sur l'acquisition de compétences professionnelles comporte des titres de qualification décernés pour sanctionner les études visant l'acquisition de compétences directement liées à l'exercice d'une profession. Enfin, l'expérience professionnelle correspond à des titres de qualification visant la reconnaissance des compétences acquises en milieu de travail.

Les compétences essentielles (*Key Skills*)

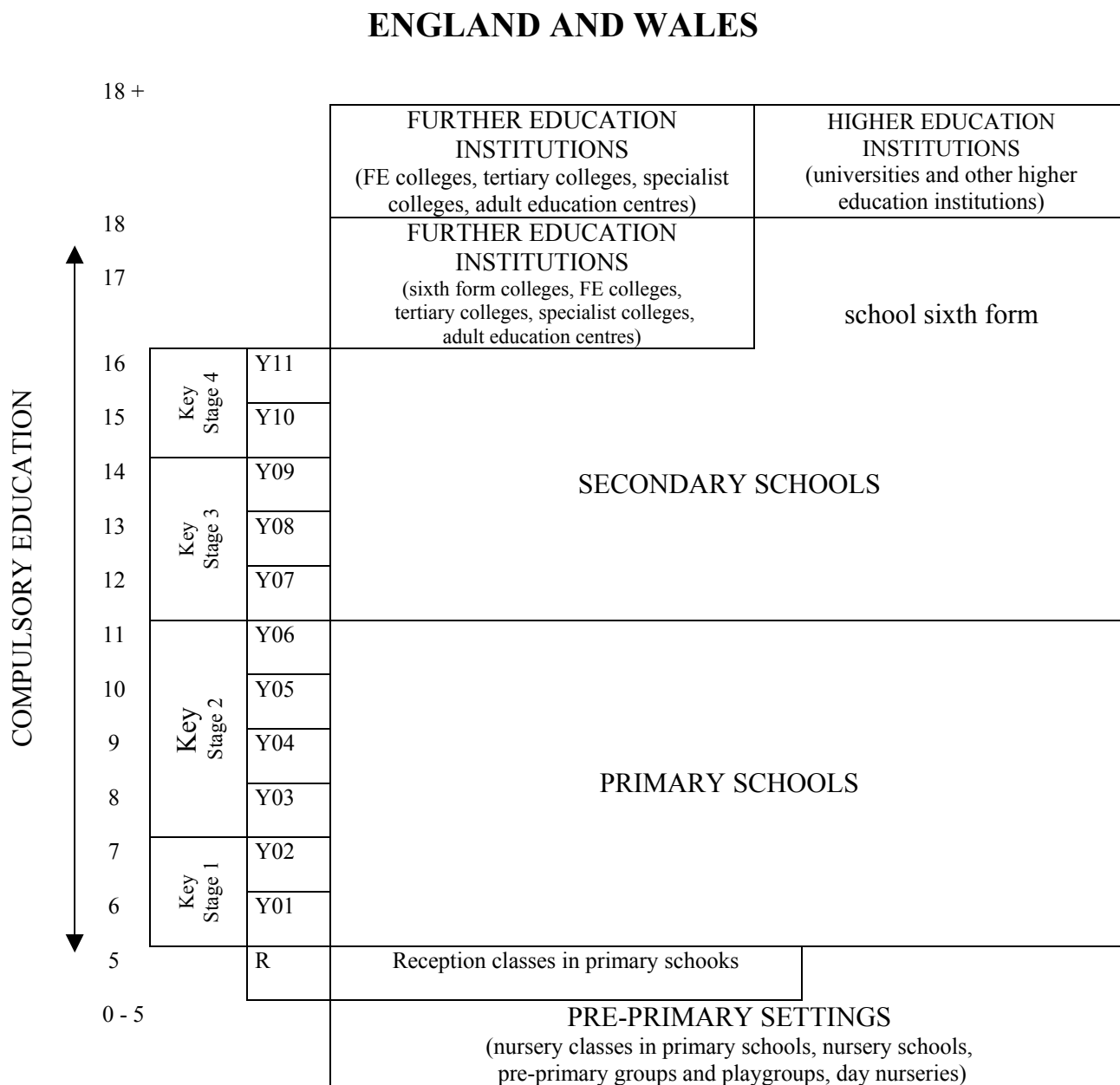
Par ailleurs, chaque niveau de compétence renvoie au degré de maîtrise des compétences désignées comme essentielles. En fait, tout comme l'a fait le Canada, l'Angleterre a défini des compétences essentielles, soit les compétences que les personnes mettent à profit pour accomplir une grande variété de tâches quotidiennes et professionnelles. En Angleterre, les compétences essentielles sont connues sous le nom de *Key Skills*, lesquelles se rapportent au six domaines suivants :

- le calcul;
- la communication;
- la formation continue;
- l'informatique;
- la résolution de problèmes;
- le travail en équipe.

Les compétences essentielles sont définies conformément au *National Qualification Framework*. L'ensemble des compétences essentielles définies demeurent les mêmes d'un niveau de compétence à l'autre. Ce qui diffère toutefois, c'est le degré de maîtrise de ces compétences. Ainsi, plus une profession exige un niveau de compétence élevé, plus le degré de maîtrise de ces compétences sera élevé. On pourra parler de la **connaissance** de l'informatique dans le cas d'une profession correspondant au niveau 2 de compétence comparativement à la **maîtrise** de l'informatique pour une profession du niveau 4. Pour chaque niveau de compétence, le degré de maîtrise est précisé et constitue une norme permettant de vérifier si une personne a bel et bien atteint le degré de maîtrise exigé pour l'exercice d'une profession. Par ailleurs, pour le niveau 5, on demande aux personnes de maîtriser et de mettre en application toutes ces compétences d'une façon intégrée, de manière à mesurer leur capacité d'adaptation et de décision dans le contexte de situations professionnelles complexes¹⁰⁷.

107. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, *The Key Skills Qualifications: Specifications and Guidance*, Sudbury, QCA Publication, 2002, p. 7.

Figure 1 Filières de formation en Angleterre



Source : *The Education System in the United Kingdom, 2001-2002*, tiré de *The Information Database on Education Systems in Europe*.

Tableau 1 Structure du modèle de qualification en Angleterre (*National Qualification Framework* [NQF])

Niveau selon le NQF	Formation générale	Formation professionnelle	Compétences acquises en emploi	Compétences essentielles
Entry level	Certificate	Certificate in Life Skills Certificate in Skills for Working Life		Literacy Numeracy
Niveau 1	GCSE (grades D-G) Vocational GCSE (grades D-G)	BTEC Introductory Certificate BTEC Introductory Diploma	NVQ level 1	Literacy Numeracy Key Skills
Niveau 2	GCSE (grades A-C) Vocational GCSE (grades A-C)	BTEC First Certificate BTEC First Diploma	NVQ level 2	Literacy Numeracy Key Skills
Niveau 3	Advanced Extension Award GCE A Level VCE A Level	BTEC National Award BTEC National Certificate BTEC National Diploma	NVQ level 3	Key Skills
Niveau 4 ¹⁰⁸	Bachelor' Degree	BTEC Higher National Certificate BTEC Higher National Diploma	NVQ level 4	Key Skills
Niveau 5	M. Sc., Ph. D.		NVQ level 5	

Source : Site Internet de Edexcel [www.edexcel.org.uk].

108. Une nouvelle structure du système de qualification sera mise en place en Angleterre en septembre 2004. Cette structure comportera neuf niveaux en remplacement des six actuellement en vigueur. L'ajout de trois niveaux permettra de définir plus clairement l'organisation de la qualification pour l'enseignement supérieur. À ce sujet, se reporter au site Internet du *Qualifications and Curriculum Authority* [www.qca.org.uk].

ANNEXE V

Le système d'enseignement en France

La présentation du système d'enseignement en France touche les aspects suivants :

- l'enseignement obligatoire;
- l'enseignement supérieur;
- la relation entre les filières de formation et le niveau de compétence.

L'enseignement obligatoire

En France, l'enseignement est obligatoire de 6 à 16 ans. L'enseignement primaire, de la maternelle à la 5^e année, est offert par l'école élémentaire. L'enseignement secondaire comporte deux étapes. Le secondaire inférieur offre les cours de la 6^e à la 3^e année. La fin de cette première étape est sanctionnée par le Brevet (se reporter à la figure 1). Après la 3^e année, qui correspond à neuf années de scolarité, les élèves peuvent choisir de poursuivre leurs études dans un lycée professionnel ou dans un lycée d'enseignement général et technologique (se reporter à la figure 2).

Le lycée professionnel offre des programmes de formation d'une durée de deux années. Cette formation est sanctionnée par le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou le Brevet d'études professionnelles (BEP). L'élève a alors cumulé 11 années de scolarité. Après l'obtention de l'un de ces deux diplômes, l'élève peut poursuivre ses études en préparant un baccalauréat professionnel (Bac pro), pour lequel des programmes sont offerts dans les lycées professionnels. Il peut aussi, s'il le désire, accéder au marché du travail.

Le lycée d'enseignement général et technologique offre des programmes de formation générale et des programmes de formation technologique. Les programmes de formation générale, qui durent trois années, mènent à l'obtention du baccalauréat général, alors que les programmes de formation technologique, qui durent aussi trois années, mènent à l'obtention du baccalauréat technologique (Bac techno) ou du Brevet de technicien (BT). Le baccalauréat général et le baccalauréat technologique préparent les élèves en vue de la poursuite d'études supérieures, alors que le Brevet de technicien prépare les élèves à intégrer le marché du travail.

L'enseignement supérieur

Après l'obtention du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du Brevet d'études professionnelles (BEP), l'élève peut choisir de poursuivre ses études. Il peut alors suivre une formation d'une durée de deux années menant à l'obtention du baccalauréat professionnel (Bac pro). L'objectif de ce programme d'études est de permettre à l'élève de se spécialiser dans le domaine rattaché au CAP ou au BEP qu'il a obtenu. Le programme d'études menant à l'obtention du baccalauréat professionnel (Bac pro) est une formation pratique offerte, rappelons-le, dans un lycée professionnel. La formation doit comprendre au moins seize semaines de stage. Après l'obtention d'un CAP ou d'un BEP, l'élève peut aussi choisir de s'inscrire dans un programme d'apprentissage

menant à l'obtention d'un Brevet professionnel (BP). Ce programme dure deux années. Il vise l'approfondissement des techniques professionnelles par une formation pratique en entreprise.

Le baccalauréat général (Bac général) et le baccalauréat technologique (Bac techno) donnent accès à l'enseignement supérieur; pour ces diplômes, des programmes sont offerts dans les universités, les écoles supérieures et les Instituts universitaires de technologie (IUT). L'élève peut choisir entre les programmes de formation générale ou les programmes de formation technologique supérieure courte.

La formation technologique supérieure courte consiste en une formation spécialisée accompagnée de stages en entreprise. Elle dure deux ans et mène à l'obtention du Brevet de technicien supérieur (BTS) ou du diplôme universitaire de technologie (DUT). Les programmes d'études menant à l'obtention du Brevet de technicien supérieur (BTS) sont offerts dans les lycées. Ils préparent les élèves à occuper des emplois de techniciennes supérieures et de techniciens supérieurs dans le domaine industriel ou commercial, les activités de services et les arts appliqués. Les programmes d'études menant à l'obtention du diplôme universitaire de technologie sont offerts dans les Instituts universitaires de technologie, lesquels sont affiliés aux universités. Ils préparent les élèves aux fonctions d'encadrement technique et professionnel dans certains secteurs de la production, de la recherche appliquée et des services. La poursuite des études après l'obtention d'un diplôme universitaire technologique (DUT) est possible, notamment pour acquérir une spécialisation. À titre d'exemple, citons le cas des éducatrices spécialisées et éducateurs spécialisés qui doivent être titulaires d'un DUT en carrière sociale avant de pouvoir acquérir leur spécialité dans le contexte d'une troisième année d'études.

La formation générale est organisée en trois cycles d'études successifs, lesquels sont sanctionnés par des diplômes nationaux. Le premier cycle est sanctionné par le diplôme d'études universitaires général préparé en deux années (bac + 2). Le deuxième cycle, est sanctionné par la licence, qui nécessite une année d'études supplémentaire (bac + 3), et à la maîtrise, qui nécessite également une autre année d'études (bac + 4). Le troisième cycle est sanctionné par le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), le diplôme d'études approfondies (DEA) et le doctorat.

La relation entre les filières de formation et le niveau de compétence

Les titres de diplômes sont répartis en cinq niveaux de compétences (se reporter au tableau 1), lesquels correspondent à la durée de la formation et au degré de complexité des activités auxquelles ils donnent accès.

Le niveau 5 correspond à une formation complète pour l'exercice d'une profession déterminée, y compris l'utilisation des instruments et des techniques qui s'y rapportent. Les titres de diplômes qui correspondent à ce niveau de compétence sont ceux qui sanctionnent une formation professionnelle courte, comme le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et le Brevet d'études professionnelles (BEP).

Le niveau 4 correspond à une formation qui prépare à un poste de technicienne ou de technicien. Il regroupe les programmes d'études offerts dans les lycées professionnels qui mènent au Brevet professionnel (BP) et au baccalauréat professionnel (Bac pro) ainsi que les programmes d'études

offerts dans les lycées d'enseignement général et technologique qui mènent au baccalauréat général (Bac général), au baccalauréat technologique (Bac techno) ou au Brevet de technicien (BT).

Le niveau 3 correspond à une formation universitaire de premier cycle qui permet à la personne d'occuper des postes de conception, d'encadrement ou de gestion. Cette formation implique des connaissances et des capacités de niveau supérieur, sans toutefois viser la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Le niveau 3 correspond aux programmes d'études menant à l'obtention du diplôme universitaire de technologie (DUT), du Brevet de technicien supérieur (BTS) et du diplôme d'études universitaires générales (DEUG).

Le niveau 2 correspond à une formation universitaire de deuxième cycle sanctionnée par une licence, une maîtrise ou un diplôme d'État. Cette formation permet d'occuper un emploi qui suppose la maîtrise des fondements scientifiques de la profession.

Le niveau 1 correspond à une formation universitaire de troisième cycle, laquelle est sanctionnée par le doctorat, le diplôme d'études avancées (DEA) ou le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS). En plus d'une connaissance approfondie des fondements scientifiques d'une activité professionnelle, l'exercice d'une profession correspondant à ce niveau de compétence nécessite la maîtrise de processus de conception, de recherche ou de développement d'expertise.

Figure 1 Tableau comparatif des systèmes scolaires québécois et français

	Système français	Années d'études	Système québécois	
	Primaire	1	Primaire	
	Préparatoire		1	
	Élémentaire	2	2	
		3	3	
	Moyen	4	4	
		5	5	
	Secondaire	6	6	
	6 ^e			
	5 ^e	7	Secondaire	
			1 ^{re}	
	4 ^e	8	2 ^e	
	3 ^e	9	3 ^e	
	Brevet			
CAP et BEP	Secondaire	10	4 ^e	DEP L'admission à un programme d'études menant à l'obtention d'un DEP est possible dès la 3 ^e secondaire.
	Première	11	5 ^e DES	
BT et Bac Techno	Terminale Bac général	12	Collégial	Collégial
DUT et BTS	(1 ^{er} cycle)	13	DEC préuniversitaire	DEC technique
	DEUG	14	Universitaire (1 ^{er} cycle)	
	(2 ^e cycle) Licence	15	Baccalauréat (3 ou 4 ans)	
	(2 ^e cycle) Maîtrise	16		
	(3 ^e cycle) DEA et DESS	17	(2 ^e cycle)	(2 ^e cycle)
	(3 ^e cycle)	18	Maîtrise	DESS
	Doctorat	19	(3 ^e cycle)	
		20	Doctorat	
		21		

Figure 2 Schéma synoptique des filières de formation possibles après l'obtention du brevet, qui correspond à neuf années d'études

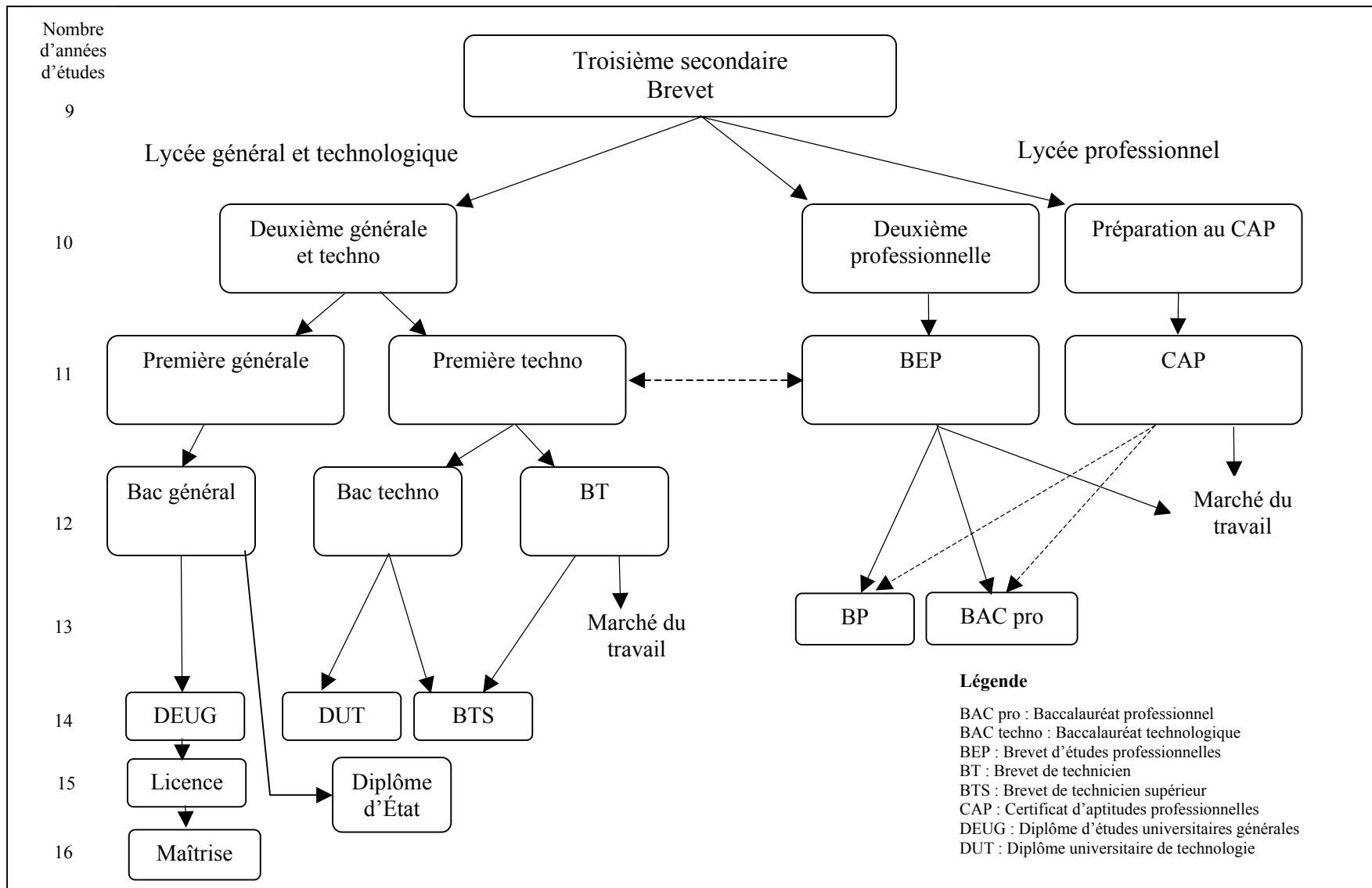


Tableau 1 Niveau de compétence, appellations des diplômes et abréviations

Niveau de compétence	Appellation des diplômes	Abréviation usuelle de l'appellation des diplômes
5	Brevet d'études professionnelles	BEP
5	Certificat d'aptitude professionnelle	CAP
4	Baccalauréat général	Bac général
4	Baccalauréat technologique	Bac techno
4	Baccalauréat professionnel	Bac Pro
4	Brevet professionnel	BP
4	Brevet de technicien	BT
3	Brevet de technicien supérieur	BTS
3	Diplôme universitaire de technologie	DUT
3	Diplôme d'études universitaires générales	DEUG
2	Diplôme d'État	–
2	Licence	–
2	Maîtrise	–
1	Diplôme d'études avancées	DEA
1	Diplôme d'études supérieures spécialisées	DESS
1	Doctorat	–

Source : Portail orientation formation insertion en ligne [pofil.scola.acparis.fr/index.htm].

